

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
CAMPUS DE LÉVIS

LE SAVOIR CACHÉ DES FAMILLES D'ACCUEIL :
ANALYSE DU VÉCU DES FAMILLES D'ACCUEIL
DE LA RÉGION CHAUDIÈRE-APPALACHES

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
HERMEL HÉBERT

FÉVRIER 2005

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
AVANT-PROPOS	ix
RÉSUMÉ.....	xii
INTRODUCTION.....	1

Première partie : les assises de cette recherche

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE	5
1.1 Un sujet de recherche d'intérêt général	5
1.2 Les familles d'accueil au Québec, une ressource importante	6
1.3 Les FA, objet de controverses	7
1.4 Les FA, une ressource en difficulté	8
1.5 L'objet de notre étude	11

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE	14
2.1 Le concept du <i>savoir caché</i>	14
2.2 Les théories et modèles	16
2.3 Les travaux de Racine	19
2.4 Les travaux de Dyke	22
2.5 Une épistémologie de l'action	25

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE	28
3.1 Type de recherche	28
3.2 Échantillonnage	29
3.2.1 Le choix de la population.....	29
3.2.2 Caractéristiques de la population	30
3.3 Collecte des données	32
3.3.1 Méthode de collecte	32
3.3.2 Orientation des rencontres	32
3.4 Stratégie d'analyse des données	34
3.4.1 La classification préliminaire	34
3.4.2 La classification distinctive	38
3.4.3 La classification définitive	39
3.4.4 La classification finale	39
3.5 Les limites et la validité de cette étude	41

Deuxième partie : les résultats de cette recherche

CHAPITRE IV

LE POINT DE DÉPART	45
4.1 Histoire d'une décision	45
4.2 Trois thèmes	49
4.2.1 Un besoin d'accomplissement	50
4.2.2 Un héritage	51
4.2.3 Les sollicitations	53
4.3 Synthèse et réflexion	54

CHAPITRE V

LES DIFFICULTÉS	57
5.1 Les situations problématiques évoquées	58
5.1.1 Les difficultés d'ordre fonctionnel	62
5.1.2 Les difficultés d'ordre personnel	64
5.1.3 Les difficultés d'ordre social	68
5.2 Synthèse et réflexion	69

CHAPITRE VI

LES SATISFACTIONS	70
6.1 Les satisfactions basées sur l'atteinte d'objectifs	74
6.2 Les satisfactions basées sur le don de soi	77
6.3 Synthèse et réflexion	79

CHAPITRE VII

LES RELATIONS	82
7.1 L'apprentissage par les relations humaines	82
7.2 L'environnement humain, lieu de ces relations	83
7.3 Trois perceptions différentes et leurs significations	85
7.4 Nature des propos recueillis, répartis par groupes	92
7.5 Synthèse et réflexion	95

CHAPITRE VIII

LES APPRENTISSAGES	99
8.1 L'univers de l'apprentissage	100
8.2 Les objets d'apprentissage : résultats	101

8.3	Trois dimensions	104
8.3.1	La dimension éducative	105
8.3.2	La dimension psychothérapeutique	106
8.3.3	La dimension sociale	107
8.4	Les niveaux dans l'acte d'apprentissage	109
8.5	Les niveaux d'apprentissage expérientiel	111
8.5.1	L'acquisition de la connaissance	111
8.5.2	L'amélioration de la connaissance	112
8.5.3	La démonstration de la connaissance	114
8.6	Juxtaposition des dimensions et des niveaux d'apprentissage	116

CHAPITRE IX

ET L'AVENIR ?	120
---------------------	-----

Troisième partie : l'interprétation des résultats

CHAPITRE X

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	124
10.1 Des personnes typiques	124
10.1.1 Des ardents, à la poursuite d'utopies	125
10.1.2 Des personnes compétentes	125
10.1.3 Des personnes en réflexion sur leur expérience de vie	128
10.1.4 Des personnes engagées	128

10.2	Des entités familiales typiques	129
10.2.1	Des gens de talent qui prennent des risques	129
10.2.2	Des familles branchées sur des valeurs sociales	130
10.2.3	Des parents substituts, une nouvelle manière d'être en relation	132
10.2.4	Des familles où les hommes sont impliqués	134
10.2.5	Des familles cherchant l'unité et ouvertes à la diversité	135
10.3	Une communauté en quête d'identité	136
10.3.1	Éléments de compréhension	138
10.3.2	Éléments de définition : des artisans-guides	140
10.3.3	Une espèce menacée	141
10.3.4	Des ponts dans un monde <i>cassé</i>	143
	CONCLUSION	145
	BIBLIOGRAPHIE	152
	APPENDICE A Lettre de demande pour rencontrer des FA	161
	APPENDICE B Autorisation relative à une recherche	162
	APPENDICE C Formulaire de consentement	163
	APPENDICE D Description de la FA	164
	APPENDICE E Guide d'entrevue	165
	APPENDICE F Codes d'entrevue	167
	APPENDICE G Lettre de remerciement adressée aux répondants	168

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
3.1 Répartition des 512 unités de sens	37
7.1 Répartition des trois perceptions (N-P-R) à l'égard des cinq différents groupes	91
7.2 Répartition des perceptions à l'égard des cinq groupes après avoir regroupé les énoncés <i>Recherche</i> avec les <i>Positifs</i>	91
8.1 Illustration des trois niveaux de connaissance (acquisition, amélioration et démonstration) tels que perçus dans les unités de sens. L'axe des <i>ordonnées</i> représente le nombre d'énoncés	118
8.2 Illustration des trois dimensions (éducation, psychothérapeutique et sociale) telles que perçues dans les unités de sens. L'axe des <i>ordonnées</i> représente le nombre d'énoncés	118

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Profil des familles d'accueil rencontrées	31
3.2 Schéma d'entrevue	33
3.3 Répartition des unités de sens en six catégories substantives selon chaque répondant (classification préliminaire)	36
4.1 Codes et mots-clés représentant le point de départ	46
4.2 Répartition des mots-clés par sujet	48
4.3 Regroupement des mots-clés par thèmes	49
5.1 Regroupement sous des mots-clés codés, des énoncés représentant les situations problématiques évoquées	59
5.2 Répartition des énoncés codés, selon les sujets	60
5.3 Regroupement des mots-clés par thèmes	61
6.1 Regroupement des énoncés représentant les satisfactions évoquées, sous des mots-clés codés	71
6.2 Répartition des énoncés codés selon les sujets	72
6.3 Regroupement des mots-clés par thèmes	73

7.1	Codification des perceptions des FA dans les relations qu'elles entretiennent avec les différentes composantes de leur environnement .	85
7.2	Répartition des mots-clés dans les trois perceptions : N, P, R	87
7.3	Répartition des trois perceptions (N-P-R)	88
7.4	Importance accordée, par sujet, à l'aspect des relations	89
7.5	Classement des énoncés touchant les relations avec les cinq groupes, par ordre d'affinités	92
8.1	Mots-clés exprimant le sens accordé aux propos des répondants en rapport avec les apprentissages accomplis au cours de leur engagement	101
8.2	Répartition tridimensionnelle des mots-clés regroupant les apprentissages	104
8.3	Taxonomie des niveaux d'apprentissage (domaine cognitif) selon Bloom	110
8.4	Répartition en six niveaux d'apprentissage, selon Bloom (1956) et Prigent (1990), du sens donné aux énoncés et regroupement en trois niveaux	111
8.5	Répartition des <i>dimensions</i> et des <i>niveaux</i> par sujet	116
8.6	Conciliation des énoncés des 18 sujets réunis quant à la dimension et au niveau représenté	117

AVANT-PROPOS

La présentation de ce mémoire marque l'achèvement de plus de trois années de formation et de recherche. Au départ, cette démarche visait à m'outiller dans mes interventions auprès des enfants qu'accueille notre foyer. Conscient de zones inexplorées malgré bientôt 20 ans d'expérience dans le domaine, je soupçonnais que la lumière viendrait d'un rapprochement avec d'autres familles d'accueil. Mon intuition m'y poussait. Immédiatement après y avoir planté ma sonde, j'ai su que j'avais misé juste.

Cette aventure fut passionnante tant par ses découvertes mêmes que par le cheminement qui les a provoquées. Et voilà que mon fil d'arrivée se change en ligne de départ vers un passage, une initiation, ouvrant sur une nouvelle voie de communication. À ce stade, j'éprouve sans doute un sentiment de satisfaction, mais surtout de gratitude envers mes collaborateurs, car c'est un ouvrage collectif que j'estime avoir orchestré. Et le décompte des personnes qui y ont contribué m'apparaît impressionnant.

En premier lieu, je remercie mes amis Jean-Claude Filteau, professeur retraité de l'Université Laval, Huguette Jobin, directrice d'école à la retraite et Marcel Rhéault, psychologue, qui ont accepté de cautionner mon projet d'études avancées auprès de l'UQAR, comme préalable à l'acceptation de ma candidature au programme de la Maîtrise en éducation.

Ma reconnaissance va ensuite aux familles d'accueil et particulièrement aux 18 foyers qui m'ont ouvert leur porte et leur cœur pour partager généreusement l'essence même de leur engagement dans le seul but d'aider les enfants et les familles qui les accueillent. Ces familles discrètes, qui ont accepté volontairement et gratuitement de

participer *incognito* à ma démarche, méritent à mes yeux le titre de co-auteurs de cette recherche.

L'accueil chaleureux qu'a reçu mon projet de recherche à la direction du Centre jeunesse Chaudière-Appalaches est attribuable à l'ouverture et à l'implication de M. Rock Crête, directeur des ressources et des services de réadaptation en communauté, de M. Michel K. Laflamme, coordonnateur de la promotion et du contrôle de la qualité des services, de M. Michel Aubry et de Mme Suzanne Tardif, coordonnateur et coordonnatrice des ressources de type familial. Ces personnes ont démontré une grande disponibilité et leur ouverture d'esprit en me facilitant l'accès aux sources d'information, en m'introduisant auprès de la clientèle visée et en m'autorisant à entreprendre ma cueillette de données : qu'elles en soient remerciées.

Ma gratitude s'adresse également à l'équipe professorale de l'UQAR que j'ai eu le bonheur de côtoyer pendant ces années de formation. Merci aux professeurs Jean-François Boutin, Pauline Beaupré, Jacques Daignault, Hubert Gascon, France Gravel et Jean-Claude Huot qui m'ont prodigué leurs conseils et apporté, au moment opportun, leur précieux support. Enfin, un merci très spécial à M. Abdellah Marzouk, directeur-adjoint au département des sciences de l'éducation, que j'ai choisi comme directeur de recherche. Tout au long de ce parcours, M. Marzouk a fait office de coach attentif et bienveillant auprès de moi. Avec un doigté incomparable, il m'a conduit dans le dédale de la recherche en m'autorisant même des passages risqués et hasardeux sans étouffer ma passion, tout en me rappelant le but poursuivi et la rigueur requise pour y parvenir. Je lui attribue une part importante dans la réussite de ce projet et je lui en suis immensément reconnaissant.

Je veux également témoigner ma reconnaissance à quelques personnes ressources reconnues pour leur compétence en matière de recherche, leurs travaux scientifiques et leur implication professionnelle. Il s'agit de mon ami Jean-Claude Filteau cité plus

haut, de ma sœur Ginette Hébert psychologue clinicienne, de MM. Daniel Turcotte et Richard Cloutier tous deux professeurs et chercheurs à l'Université Laval. Ces personnes ont accepté de lire et de commenter généreusement mon mémoire, ce qui m'a permis de préciser certains choix et de peaufiner l'ensemble du travail.

Si la tenue de mon texte a pu me valoir quelque éloge de la part de mes premiers lecteurs et critiques, je m'en dis redevable à la révision de mon ami Léandre Turcotte. Ce linguiste, en plus de passer mon texte à son tamis, m'a souvent questionné et interpellé, m'obligeant à remettre « cent fois sur le métier » mon ouvrage. Je le remercie sincèrement.

En dernier lieu, je suis reconnaissant envers les membres de ma famille qui m'ont soutenu de manière indéfectible dans ce projet. Merci à mes enfants et à leurs conjoints, à mes petits-enfants et aux enfants qui partagent temporairement notre vie familiale. Cette jeunesse, source d'inspiration et d'émerveillement, me protège de l'égarement en me gardant dans la vérité. Un merci très spécial à mon épouse Denyse Ross, qui fut de tous mes projets depuis 35 ans. Pendant ces années de recherche, j'ai pu compter sur ses compétences en tant que première lectrice, correctrice et critique. Sur tous les plans elle m'a supporté quotidiennement, dans l'amour et la patience, sur la voie de la découverte. Elle sait tout ce que je lui dois.

Avertissement

Dans le présent document, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

RÉSUMÉ

En matière de protection de la jeunesse, le Québec s'est doté d'une structure reconnue comme étant l'une des meilleures au monde. Dans le but d'assurer leur sécurité et leur développement, certains enfants sont retirés de leur milieu familial et confiés à des familles d'accueil. De nombreuses recherches se sont intéressées aux enfants placés et à leur famille (Vachon, Simard et Picard, 1995; Roberge, 1996; Steinhauer, 1996; Simard, Vachon et Bérubé, 1998; Cirillo, 2000; Beaudoin, Drapeau et Marcotte, 2001) mais les données manquent sur ce qui se passe dans les familles d'accueil (Cloutier, 2000; Simard, 2000). La présente recherche a pour but d'explorer le savoir expérientiel qu'elles ont développé en accomplissant leur mission d'éducation.

Cette étude réfère au concept d'*Experiential Learning* développé par Dewey (1963) et repris par de nombreux auteurs (Roger, 1968; Kolb, 1984; Finger, 1989; Schön, 1994). Notre démarche s'inspire également de l'épistémologie de la science-action (St-Arnaud, 1992) où l'action précède le savoir et où l'on reconnaît que l'expérience constitue une forme d'apprentissage valable répondant à une démarche scientifique. À l'aide d'entrevues semi-structurées auprès de dix-huit familles d'accueil de la région Chaudière-Appalaches, nous avons recueilli des données sur les étapes qui marquent l'évolution du vécu de ces familles d'accueil. L'analyse de situations problématiques et d'événements heureux situés dans le contexte de vie permet de dégager les grandes lignes qui tissent la toile de fond sur laquelle se construit, avec le temps, le savoir caché des familles d'accueil.

Les résultats de cette analyse permettent de dégager, sur trois plans, certains traits qui caractérisent ce milieu de pratique : des personnes passionnées dans leur engagement, des familles lucides sur leurs valeurs et leurs relations et enfin, une communauté en quête d'identité.

L'échantillonnage restreint ne permet pas la généralisation des résultats. Toutefois, cette recherche fournit des informations précieuses aux décideurs ainsi que des avenues sur le plan de la pratique. Elle incite les différents acteurs à la concertation et au partage des connaissances sur le rôle des familles d'accueil dans l'approche des problèmes familiaux et des pratiques d'intervention. Elle trace également un cadre méthodologique permettant la poursuite de collecte de données dans d'autres milieux présentant des caractéristiques différentes. Enfin, sur le plan scientifique, elle ouvre la voie dans ce domaine à de multiples pistes de recherche encore inexploitées.

Mots-clés : Accueil Enfance Expérience Famille Placement Savoir

INTRODUCTION

Nous n'avons pas inventé les familles d'accueil. On retrouve dans l'histoire de toutes les cultures ce phénomène qui se présente comme une stratégie de survie. Quand, pour de multiples raisons, un enfant se retrouve privé du soutien de ses parents, il se trouvera, la plupart du temps, quelqu'un pour prendre la relève. Dans les sociétés primitives, cela se fait dans une certaine harmonie communautaire. La cellule familiale parent-enfant est entourée d'une famille agrandie qui s'intègre à son tour dans une communauté-village. Quand le père s'absente pour la chasse et que la mère se retrouve aux champs portant sur elle un nourrisson, les autres enfants sont pris en charge temporairement par un système qui assure le relais.

Il semble acquis chez les peuples de toutes nations qu'on ne peut abandonner un enfant sans protection. Dans chaque pays on s'évertue à chercher des moyens de s'acquitter de cette responsabilité dans la dignité. C'est à partir de cette préoccupation mondiale que la *Déclaration des droits de l'enfant* a vu le jour et fut adoptée en 1959 par l'Assemblée générale des Nations Unies, faisant suite à la *Déclaration universelle des droits de l'homme* adoptée en 1948.

Plusieurs pays ont leur loi qui dicte la manière dont on s'acquitte de cette tâche. Et pourtant les histoires d'horreur ne manquent pas. Le seul fait qu'environ cinquante millions d'enfants dans le monde travaillent à la production de biens de consommation pour subvenir aux besoins de leurs proches nous révèle l'importance de cette préoccupation. C'est pour cela qu'un grand nombre d'associations existent un peu partout dans le monde avec mission de veiller à ce qu'aucun enfant ne soit privé des conditions minimales pour assurer sa sécurité et son développement. Le Canada se place au premier rang parmi 192 pays de l'ONU quant au taux de scolarisation, au niveau d'éducation et au niveau du développement humain. Malgré

la situation enviable de notre pays, nous ne pouvons pas fermer les yeux, dans la tranquillité, en présence de certains faits. À Montréal, 2,2% des enfants sont victimes annuellement, de violence et de négligence. Pour l'ensemble du Canada, c'est 1% de la population enfantine, représentant plus de 135 000 victimes par année (Trocmé, Wolfe, 2001). Les chercheurs provenant de nombreux horizons tels que : la sociologie, l'anthropologie, la santé, la justice et l'éducation s'intéressent à ce qui se passe chez ces enfants et dans leur famille. Cet intérêt est d'autant plus justifié que, selon Cyrulnik (1999), 97,5% des crimes et des violences sur les enfants se passent dans les familles.

Au Canada, la responsabilité du soin des enfants est déléguée aux provinces et le Québec l'a incluse dans sa loi sur la santé et les services sociaux. La province de Québec dispose d'une loi et d'un programme avant-gardiste en matière de protection de la jeunesse. Les enfants dont la sécurité ou le développement est compromis sont protégés par ces mesures. La Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) reçoit et analyse tous les signalements, intervient dans le milieu familial en difficulté et dans certains cas retire l'enfant de sa famille pour le prendre sous sa protection. C'est dans ce contexte que les familles d'accueil servent de ressource temporaire.

Nous reconnaissons implicitement la place des familles d'accueil et la contribution qu'elles apportent à l'élaboration de notre société moderne. Nous chercherons, dans la présente étude, par l'analyse du vécu des familles d'accueil, à explorer et à découvrir, pour mieux la comprendre, la nature de leur savoir. Le fait de s'occuper d'enfants en difficulté fait preuve d'une certaine clairvoyance et constitue un précieux investissement dans une société moderne orientée vers l'élaboration d'un avenir meilleur. Ceux et celles qui détiennent ne serait-ce que des parcelles de ce savoir peuvent fournir des éléments importants dans la connaissance des facteurs qui régissent le développement de notre société.

Le présent document est composé de trois parties. La première partie (chapitres un, deux et trois) pose les assises de la recherche. En référence à la littérature, la problématique présente le sujet dans un contexte concret tandis que le cadre théorique le situe dans les courants de l'épistémologie contemporaine. Enfin, la méthodologie fait état de la procédure choisie pour aborder le sujet. La deuxième partie (chapitres quatre à neuf) présente les résultats détaillés de l'enquête présentés en cinq thèmes : le point de départ, les difficultés, les satisfactions, les relations et les apprentissages. Pour terminer, la troisième partie (chapitre X) fait place à l'interprétation de ces données et suggère des pistes de réflexion et de recherche.

PREMIÈRE PARTIE

LES ASSISES DE CETTE RECHERCHE

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Puisque la cellule familiale constitue l'élément de base de toutes nos sociétés, il n'est pas étonnant qu'elle ait représenté un sujet d'étude privilégié pour la sociologie. En effet les problèmes que la famille doit résoudre ont attiré l'attention de nombreux chercheurs, comme nous le verrons dans un premier temps. Mais un type de famille est resté dans une certaine pénombre : c'est la famille d'accueil pour enfants en difficulté. C'est sur elle que nous nous arrêterons pour observer la place qu'elle occupe dans notre société et les problèmes bien particuliers qu'elle rencontre. De cette considération, dont nous établirons la pertinence, surgira le thème de cette étude; elle déterminera aussi nos objectifs et notre question de recherche.

1.1 Un sujet de recherche d'intérêt général

En dépouillant les écrits portant sur les enfants *placés*, nous avons pu découvrir la somme considérable d'études qui ont été réalisées sur les problèmes vécus par les jeunes et leurs familles. Certains groupes de chercheurs nous ont ouvert une large porte sur ce domaine : Jeunes et familles en transition (JEFET), l'Institut universitaire du Centre jeunesse de Québec, le Centre de recherche sur les services communautaire (CRSC) et le Centre de développement de la recherche sur la famille du Québec (CDRFQ). Ces chercheurs tous azimuts (éducation, psychologie, sociologie, santé, justice) investiguent sur le comportement de la famille et des enfants aux prises avec des difficultés multiples : les mauvais traitements, les abus physiques et sexuels, la violence, la négligence, la pauvreté, la santé physique et

mentale, l'insertion sociale, la scolarisation, etc. (Pauzé *et al.*, 1993; Germain, 1994; Chalon, 1998; Bédard, 2000; Cirillo, 2000; Kufeldt *et al.*, 2000). D'autres études portant sur les enfants à risque (Royer *et al.*, 2000) ainsi que sur le phénomène de la résilience (Shaffer, 1988; Cyrulnik, 1999, 2001; Chicoine *et al.* 2003)) ont abordé à plus forte raison ces mêmes problèmes familiaux.

Selon l'équipe JEFET, les enfants pris en charge par l'État et *placés*, c'est-à-dire confiés à différentes ressources d'accueil au Québec constituent une source d'inquiétude. Selon ces chercheurs, leurs déplacements impliquent des pertes affectives, relationnelles et matérielles qui conduisent ces jeunes comme les membres de leur famille à de nouveaux problèmes d'adaptation; ces difficultés sont susceptibles d'engendrer à leur tour des répercussions importantes sur l'ensemble de la société. Les réseaux de l'éducation, de la santé et de la justice subissent quotidiennement le ressac de ces problèmes familiaux.

La famille et l'enfant qui éprouvent des difficultés reçoivent en général une attention bien compréhensible et justifiée de la part des chercheurs. Cependant, malgré l'intérêt que l'on porte au phénomène des enfants *placés*, nous ne constatons, à l'analyse des écrits, qu'assez peu d'études portant sur cette ressource particulière qu'est la famille d'accueil.

1.2 Les familles d'accueil au Québec, une ressource importante

C'est en 1971 que la Loi sur les services de santé et les services sociaux créa l'entité juridique nommée *famille d'accueil*, et c'est à partir de 1993 que fut introduit l'appellation *ressource de type familial* comportant deux entités distinctes : la famille d'accueil pour enfants et la résidence d'accueil pour les adultes et les personnes âgées. La famille d'accueil (FA) dont il sera question dans la présente étude est constituée d'une ou deux personnes qui reçoivent chez elles des enfants en difficulté.

Ces jeunes leur sont confiés par un établissement public (CLSC ou Centre jeunesse) afin de répondre à leurs besoins (et/ou à ceux de leur famille) et leur offrir des conditions de vie favorisant une relation de type parental dans un contexte familial (Québec, 2003).

Les données du Ministère de la santé et des services sociaux (Québec, 2003) attestent qu'au 31 mars 2001, on trouvait 9 713 enfants québécois âgés de moins de 18 ans placés dans 6 057 familles d'accueil. Ces statistiques demeurent assez constantes depuis les vingt dernières années. Selon Simard, Vachon et Tard (1991), le *placement* en FA durant une période plus ou moins longue se justifie pour des motifs de deux ordres. D'une part, on retrouve des enfants qui présentent des difficultés qui surpassent la capacité des parents et d'autre part, dans la plupart des cas, c'est un problème à l'intérieur de la famille qui empêche les parents d'assumer leurs responsabilités parentales. Dans certains cas, les deux problèmes cohabitent en même temps. Les services de protection de la jeunesse privilégient le maintien de l'enfant dans sa famille d'origine. Cependant, selon Cloutier, Drapeau et Saint-Jacques du groupe de recherche JEFET, il appert que la moitié des mesures aboutissent à un placement en milieu substitut, et trois fois sur quatre, c'est une ressource de type familial qui accueillera l'enfant. Dans ce contexte, les FA représentent une ressource importante, voire incontournable.

1.3 Les FA, objet de controverses

Malgré son utilité manifeste dans le réseau des Services sociaux, la FA fait pourtant l'objet de controverses. En effet, si certains croient à l'importance de cette ressource, d'autres la mettent en doute. Selon Steinhauer (1996), plusieurs modèles alternatifs de placement d'accueil, adaptés aux besoins des enfants d'aujourd'hui, ont été développés et évalués dans des conditions expérimentales. Ces modèles gardent la famille comme milieu d'accueil, mais lui fournissent des ressources de soutien.

Mentionnons par exemple : *Parent-Therapist Program* réalisé au Centre Chedoke-McMaster, Hamilton, Ontario; *Alberta Parent Counsellors Program* réalisé par Child Welfare Branch, en Alberta; *Kent Special Family Placement Project* ainsi que *Foster Care Research Project* réalisé par l'Université de Toronto. Ces expériences ont démontré l'aptitude remarquable de la FA à servir de parent-thérapeute si on lui fournit le cadre et le support approprié.

D'autre part, les avantages du placement en famille d'accueil font l'objet d'un sérieux questionnement. Invoquant plusieurs facteurs, certaines figures très en vue l'ont mis en doute. «... Les difficultés se rencontrent à la fois dans le recrutement des familles d'accueil et le maintien de ces ressources; la fréquence des ruptures de placement; le nombre important d'enfants placés qui ont besoin de traitements en milieu institutionnel; le nombre d'échecs thérapeutiques chez les jeunes...» Il en est même résulté *de sérieux appels en faveur d'un retour à l'institutionnalisation*. (Steinhauer, 1996).

1.4 Les FA, une ressource en difficulté

En plus d'être l'objet de controverses, les familles d'accueil sont aux prises avec plusieurs problèmes qu'elles vivent dans le silence et dans l'ombre, sans savoir si elles en sont la cause ou les victimes. Plusieurs indices nous suggèrent que tout n'est pas facile dans ce milieu.

A considérer d'abord, le taux élevé de rupture des placements. Selon le groupe de recherche Jeunes et familles en transition (JEFET), les placements souffrent d'une grande mobilité. En effet, sur 109 enfants placés, seulement 10 % ne séjourneront que dans une seule FA. Les autres vivront plusieurs placements, et même 24% d'entre eux passeront chez plus de 5 FA.

On observe également un taux de récidive élevé lors du retour dans la famille naturelle. Selon le Groupe de travail sur la politique de placement en famille d'accueil (2000), le taux de réussite après le placement est faible. Ainsi dès la première année qui suit le retour en famille naturelle, on fait face à un échec dans 40% des cas.

Ce rapport indique également que les FA, pour la plupart, ne font pas longue carrière. En effet, sur 152 familles répertoriées, 25,2% ont trois ans et moins d'expérience; et une autre étude rapporte que 66% d'entre elles abandonnent avant cinq (5) ans à compter du jour d'accréditation. Le taux de roulement élevé chez les FA, aggravé par la fréquence de récidives chez les enfants placés, suscite une autre ombre au tableau : la difficulté de recruter de nouvelles FA.

Chaque semaine, on fait appel à la générosité de la population pour solliciter de nouvelles FA. « ...nous venons frapper à votre porte pour vous présenter des jeunes dont les histoires de vie nous font toujours réagir, même après toutes ces années à travailler auprès des jeunes en besoin de protection. » (Journal *Le Soleil*, 3 oct. 2002). Le rapport du Groupe de travail (2000) souligne que, dans la plupart des Centres jeunesse, le recrutement de nouvelles FA est difficile. Phénomène qui n'est pas propre au Québec : on fait le même constat dans les autres provinces du pays. Selon ce rapport, cette difficulté semble tenir à l'alourdissement de la tâche, à l'aggravation des difficultés rencontrées chez les jeunes, aux changements sociaux qui ont perturbé le modèle des familles traditionnelles, à une image sociale peu reluisante des FA ainsi qu'à la modicité des compensations monétaires anachroniques. En réalisant l'ampleur de la tâche qui les attend et le soutien qu'on leur offre, plusieurs postulants renoncent à devenir FA. La plupart des intervenants du milieu admettent que la clientèle s'alourdit et complique ainsi la tâche des FA. Les enfants confiés aux FA se rangent pour la plupart dans la catégorie *à risque*, ce qui représente une préoccupation pour la société; voilà pourquoi on s'intéresse à eux de toute part. Certains chercheurs

(Chalon, 1988; David, 1989; Sans, 1991,1994; Germain et *al*, 1994) ont reconnu l'ampleur de cette tâche et ont adressé une mise en garde aux FA devant les risques du métier. On affirme que l'épuisement attend celles qui ne savent pas gérer leurs forces, qu'il faut prendre la vraie mesure de leur tâche et qu'on ne peut d'aucune façon voir la fonction de la FA réduite à un rôle uniquement nourricier. Comment parler d'accueil, lorsqu'il s'agit de prendre en charge?

Certains (Steinhauer, 1996; Bouchard, 1999; Lemay, 2000) ont déploré pareil alourdissement de la tâche en dénonçant le *virage-milieu* engendré par la *désinstitutionnalisation*; ce mouvement, selon eux, s'est fait sur le dos des familles d'accueil. Pierre Boily (2001), président de la Fédération du personnel de la santé et des services sociaux, fait remarquer que cette situation est due à un sous-financement chronique, à des effectifs insuffisants et à la réduction des places en centre jeunesse. « C'est l'impératif économique qui a dominé la vision. Il s'avère que le dollar n'a pas suivi le patient. »

Avec pareil passif, la FA traîne dans l'opinion publique un renom peu favorable. Nous observons que la FA sert de dépannage transitoire, en *bout de ligne*, pour combler un besoin d'extrême urgence. Quelques auteurs pourtant, sans minimiser les effets des placements fâcheux, en attribuent plusieurs lacunes au système de placement familial lui-même; entre autres à l'inconscience de nos milieux devant les changements survenus dans la clientèle d'enfants qui ont besoin de placement, et devant les moyens nécessaires pour faire face à cette nouvelle réalité (Steinhauer, 1996). Le rapport du Groupe de travail (2000) affirme que « ... socialement, les familles d'accueil n'ont pas droit à toute la reconnaissance qu'elles méritent. Lorsqu'il est question d'elles dans les médias, c'est habituellement pour dénoncer une situation d'abus sur des enfants ». David (1989) affirme que l'époque de la charité est révolue et que les FA ont besoin de formation et d'un statut. Quant à Sans (1991), il soutient

que l'accueil est une activité thérapeutique et qu'elle doit donc exclure le bricolage et le bénévolat.

1.5 L'objet de notre étude

Les études sur les familles en difficulté et sur les enfants à risque ne semblent pas avoir envisagé le concours potentiel de la FA, ni évalué la place qu'elle occupe en fait dans ce champ d'activité. Quand il est question de l'aide disponible dans l'environnement, elles ne mentionnent même pas son apport. En effet, comme personnes pouvant jouer un rôle déterminant dans la vie d'un enfant à risque, on énumère les professeurs, le directeur d'école, le conseiller pédagogique, le travailleur social, le travailleur dans les centres communautaires, le clergé, les bons voisins etc. Selon Vitaro et Garon (2001), dans les stratégies pour diminuer les facteurs de risques et renforcer les éléments de protection, la FA pourrait occuper une place et jouer un rôle significatif dans la vie d'un enfant à risque... mais son potentiel est passé sous silence. Pourquoi donc négliger une ressource de cette valeur? Il nous apparaît opportun d'analyser la situation pour répondre à cette question.

Étant impliqué, avec sa famille, dans ce rôle depuis près de 20 ans, le chercheur s'intéresse à ce que l'ensemble des FA vivent dans leur quotidien. Nous sommes en mesure de constater que même dans les milieux spécialisés un certain mystère entoure l'ensemble des activités dans lesquelles sont impliquées les FA. « Malgré l'importance de cette ressource, les données de recherche disponibles font gravement défaut, et certaines questions de base ne trouvent pas de réponse autrement que par extrapolation. » (Cloutier, Drapeau et Saint-Jacques du groupe JEFET, 2001). Nous observons que les personnes engagées dans cette œuvre n'ont pas eu l'occasion de s'exprimer sur le sujet. Nous savons pourtant qu'elles ont acquis beaucoup de connaissances par leur expérience et qu'elles détiennent un trésor de *savoir caché* que nous aurions intérêt à découvrir. Notre regard se tournera donc sur cet aspect en

apparence inexploré : le vécu des FA, à partir de leur point de vue. L'expression *savoir caché* évoque le côté secret d'un phénomène où nous osons pénétrer dans le but de l'apprivoiser. Selon Rogers (cité par Giorgi, 1997), « ce phénomène, associé à un savoir spécifique, subjectif ou personnel semble avoir échappé jusqu'ici à l'analyse scientifique. » Notre démarche privilégie l'angle du sens que ces phénomènes comportent pour ceux qui les vivent.

Notre étude s'intéresse à un milieu en apparence connu, du moins de façon intuitive. Car tout le monde sait, ne serait-ce que vaguement, que les FA existent depuis des années. Mais qu'en est-il de la vie quotidienne au sein d'une FA ? Notre étude donnera la parole aux FA pour qu'elles expriment, dans leurs mots, leur vécu. Et comme il ne semble pas exister de théories autour de cette réalité, notre démarche, inductive, partira du vécu pour tenter d'en dégager, à défaut d'une théorie, du moins des éléments utiles qui permettront à d'autres chercheurs d'avancer dans ce sens. Cette recherche, de type exploratoire, utilisera une méthode qualitative dans le but de s'imprégner de l'essentiel de la situation, d'en saisir la complexité et d'en interpréter le sens (Gauthier, 2000).

Le thème que nous aborderons est celui du *savoir expérientiel* qu'a acquis une FA, avec le temps, par son engagement d'accueil. En interrogeant et en analysant le vécu de ces gens, nous tenterons de dégager ce qu'ils ont appris – leur capacité d'établir une relation entre une nouvelle expérience et ce qui était déjà connu – et comment ils l'ont appris. Le concept de *pratique réflexive* de Schön (1994) reconnaît que « les champs de pratique sont l'occasion d'un développement professionnel axé sur la réflexion dans et sur l'action. » Anadon (2001) nous servira de guide et de référence dans notre démarche. À l'instar de St-Arnaud (1992) et de Barbier (1996), nous reconnaissons que « la pratique est une forme de recherche et le savoir peut se concrétiser au niveau professionnel même s'il ne repose pas sur une théorie formelle.

Le praticien devient donc chercheur et la réflexion devient un instrument d'autoperfectionnement qui fait le pont entre savoir théorique et pratique professionnelle. »

Notre recherche se justifie dans la mesure où elle pourra fournir au personnel des services sociaux, administrateurs et décideurs, des éléments inédits, propres à parfaire leur gestion des familles d'accueil. De plus, cet apport aiderait la communauté scientifique à mieux comprendre le phénomène des enfants placés. Sans (1991) affirme que toute équipe pratiquant le placement familial doit avoir une éthique de recherche. Cette idée est reprise par Schön (1994) quand il dit que « tout bon praticien qui réfléchit sur ce qu'il fait devient un chercheur. » Nous souhaitons que notre étude puisse fournir aux théoriciens et aux praticiens une compréhension approfondie du vécu des FA au profit d'une gestion saine et efficace de cette ressource.

Notre objectif est donc de décrire et de comprendre la nature du savoir expérientiel des FA à travers ses manifestations. En accédant à l'intimité de leur vécu, nous tenterons de répondre à la **question de recherche** suivante : Comment se manifeste le savoir expérientiel des familles d'accueil ?

C'est en demandant aux FA de nous dire qui elles sont (leur nature) que nous tenterons (exploration) de voir ce qu'elles savent.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Avec le temps et l'expérience, chaque FA a développé des connaissances qui lui sont personnelles et uniques. L'ensemble de ces connaissances individuelles compose à son tour un savoir collectif que nous désirons explorer par notre étude. Comme ce travail nous introduira dans le vécu des FA avec le dessein d'en dégager les acquis, il importe d'abord de comprendre comment un groupe de pratique évolue dans un processus d'apprentissage.

La recension des différents écrits de chercheurs sur la question ne nous fournit pas de données capables de dresser un portrait de la situation des FA. En effet, il ne semble pas exister de théorie sur les connaissances acquises par leurs années de pratique, pas plus que sur le cheminement de ces apprentissages. Les recherches existantes témoignent de l'importance d'un tel savoir en terme de ressource mais nous apprennent bien peu sur la nature de cette ressource. Par l'analyse du vécu des FA, décrit dans leur témoignage, notre démarche tentera de dégager une nouvelle représentation de la réalité que nous pourrons formuler sous forme de modèle temporaire (Gauthier, 2000).

2.1 Le concept du *savoir caché*

Pour présenter le concept du *savoir caché* tel que nous l'utiliserons dans le présent travail, nous ferons référence à la taxonomie des savoirs de Gérard (2000). Cet auteur

distingue sous de nouvelles appellations les différentes couches du savoir. En premier lieu, le *savoir-reproduire* qui consiste à « pouvoir redire ou refaire un message, un geste, un acte appris ou donné, sans y apporter de transformation significative ». En second lieu, le *savoir-faire*, nécessite quant à lui, « un travail de transformation d'un message, d'un geste, d'un acte donné ou non donné ». En troisième lieu, le *savoir-être*, se manifeste « dans la façon d'appréhender sa propre personne, les autres, les situations et la vie en général, dans sa façon de réagir et d'agir ». Enfin, le *savoir-devenir* qui fait appel à la « capacité du sujet à se mettre en projet, à élaborer un projet, à le planifier, le réaliser, l'évaluer, l'ajuster ».

Notre recherche aurait pu se diriger sur l'un ou l'autre de ces *savoirs* pour dresser, sous différentes listes de stratégies, ce que toute bonne FA doit savoir. Mais nous avons choisi d'aborder les FA d'une façon globale en sachant que leur vécu les amène à se déplacer dans chacune de ces sphères du savoir. Et c'est cet ensemble complexe de connaissances acquises qui constitue ce que nous avons convenu d'appeler le *savoir caché* des FA, en ce sens qu'il n'est pas connu et encore moins classifié. C'est donc la nature des personnes que nous avons choisi d'explorer pour découvrir et comprendre la nature de leurs connaissances.

Pour lever le voile sur le *savoir caché* des FA, nous aborderons le concept de l'apprentissage expérientiel en nous référant à différents auteurs qui se sont intéressés à la question. Car il serait prétentieux de considérer une expérience quelconque, peu importe son originalité, sans faire appel aux théories antérieures. Nous suivrons donc le parcours de ces chercheurs dont les études pourraient nous servir de modèle théorique. Sans négliger l'influence des époques précédentes, nous débuterons par Dewey qui, vers les années 1930, dans son désir de réhumaniser l'enseignement, a développé le concept d'*Experiential learning*, suivi de Rogers (1968) qui y rajouta la dimension de l'*engagement*. Sur cette base, Finger (1989), dont les travaux seront repris par Barkatoolah (1989), ira plus loin en appuyant sur l'expérience de vie, suivi

de Schön (1994) qui soulignera l'importance de *réfléchir sur l'action*. Plus près de nous, deux chercheuses se sont intéressées à l'apprentissage expérientiel; elles nous ont ouvert la voie dans la découverte de ces théoriciens et nous serviront de modèles: Racine (2000) par son étude sur l'apprentissage des personnes au contact des itinérantes et Dyke (2001) par son analyse de l'expérience parentale.

2.2 Les théories et modèles

On parle souvent *d'apprentissage sur le tas* pour illustrer la façon dont certains travailleurs acquièrent leurs connaissances. Cette méthode a suscité de nombreuses études. Même dans l'Antiquité, la valeur de l'expérience comme outil d'acquisition de connaissance et de développement humain était reconnue. Aristote déclarait que *le fait d'utiliser le langage de la connaissance ne prouve pas que l'on connaît*. Il affirmait ainsi qu'une connaissance n'est pas maîtrisée tant que la personne n'a pas démontré sa capacité à l'utiliser.

Plus tard, la philosophie dite humaniste, florissante à la Renaissance, continue d'influencer les méthodes de formation intellectuelle. Ce mouvement valorise l'expérience humaine en plaçant l'homme au centre du processus de développement. Et c'est en retrouvant ces grands courants que John Dewey développait vers les années 1930 le concept *d'Experiential learning* en Amérique. Dewey “wishes to get rid of what he calls *the spectator theory of knowledge*” (Copleston, 1966, p. 358; cité par Racine, 2000). L'idée du *spectateur* qui apprend ce qu'on lui enseigne devenait périmée. On reconnaissait que l'apprenti devait être *participant* dans la démarche d'apprendre. « Dewey cherche en fait à réhumaniser la connaissance, à réintroduire le sujet dans l'acte de connaître et dans la production de ses croyances et de ses connaissances. » Il affirme que l'éducation et le développement se fait par l'expérience, par l'interaction de l'individu avec son environnement. Pour lui, « ...l'expérience prend place dans le monde et est constituée des interactions continues

d'un sujet participant activement à l'expérience... le sujet ne prend jamais part à l'expérience d'un point de vue extérieur à cette dernière. » (Racine, 2000, p. 33). C'est en référence à ce concept qu'un nouveau modèle d'éducation prend naissance au Canada et aux États-Unis pendant les dernières décennies en s'appuyant sur les travaux de Carl Rogers, David Kolb, Kurt Lewin et bien d'autres.

Carl Rogers (1968) reconnaît l'implication personnelle, l'engagement et l'initiative comme moyen d'apprentissage. Il se réfère à Coleman, Dewey et Kolb pour diviser le processus d'apprentissage en quatre phases : 1° l'expérience concrète (empirique) qui se vit par l'engagement dans l'action, 2° l'observation réflexive (expérimentale) qui oblige à penser et à réfléchir sur l'action, 3° la conceptualisation abstraite qui permet de généraliser et de créer des concepts et 4° l'expérimentation active qui consiste à vérifier et à confronter ces apprentissages avec la réalité. Ces auteurs soutiennent que c'est la façon selon laquelle un adulte, qui réfléchit et progresse, se développe.

Finger (1989) apporte une dimension complémentaire aux formulations de Dewey et Rogers. Il soutient que le fait d'expérimenter une réalité ne veut pas dire qu'on en possède une connaissance complète. Finger fait le lien entre Aristote et Dewey en identifiant deux bases épistémologiques différentes, et selon lui irréconciliables. (Racine, 2000, p. 29) « La première, anglo-américaine, aboutissant à l'*apprentissage expérientiel*, la deuxième, allemande, à la *formation par les expériences de vie*. La véritable différence réside dans la nature de l'expérience : dans la première conception, l'expérience est en réalité une expérimentation, tandis que, dans la deuxième, l'expérience constitue au contraire le lien entre la personne et la culture, fondement de l'identité de la personne. » (Finger, 1989, p. 39)

La première représente une conception réductrice de l'expérience en ramenant celle-ci uniquement à une *expérimentation (scientifique) de la réalité* (Racine, 2000, p.29).

Quand un artisan affirme que *cela ne s'apprend pas à l'université*, il veut dire que sa connaissance de l'objet va bien au-delà de ce qui peut être contenu dans le curriculum de cette matière. Finger propose « [...] de regarder plutôt du côté d'une tradition allemande, basée en partie sur la philosophie de la vie (*Lebensphilosophie*); on y trouve une conception de la personne qui ne privilégie pas uniquement la raison et la réflexion comme moteurs de formation, mais qui attribue également un rôle à ce qui relève de la *vie*, à savoir aux émotions, aux sentiments, aux intuitions, plus généralement aux vécus (*Erlebnisse*) et aux expériences de vie (*Lebenserfahrungen*) ». (Finger, 1989, cité dans Racine, 2000, p. 30)

C'est cette compréhension, toujours partielle, de la vie et de son rapport à elle qui définit, d'après la *Lebensphilosophie*, la personne et sa formation. La *Lebensphilosophie* ne définit pas un sujet de la connaissance et de l'éducation: au contraire, la personne devient personne, c'est-à-dire se forme, en comprenant la vie... et sa participation à celle-ci. *Compréhension...* désigne un processus de recherche et de formation, où la personne élabore un sens à attribuer à ses vécus et à ses expériences de vie. (Finger, 1989, p. 43)

Schön (1994) soutient, quant à lui, que « les bons professionnels en savent plus qu'ils ne le laissent entendre » et que nous avons intérêt à les consulter. Ils ont développé des stratégies basées sur l'expérience courante pour surmonter les défis qu'ils rencontrent dans leur quotidien. Il insiste sur l'importance de la réflexion qui s'opère pendant l'action et après l'action sous forme de retour. Le praticien, comme l'artisan désireux de progresser dans son art, se questionne toujours sur ses réussites et sur ses échecs. C'est sa façon d'apprendre.

Quand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur dans un contexte de pratique. [...] Il ne sépare pas la réflexion de l'action, il ne ratiocine pas pour prendre une décision qu'il lui faudra plus tard convertir en action. Puisque son expérimentation est une forme d'action, sa mise en pratique est inhérente à sa recherche. Ainsi, la réflexion en cours d'action et sur l'action peut continuer de se faire même dans des situations d'incertitude ou de singularité... (Schön, 1994, p. 97).

Voyons maintenant comment d'autres scientifiques, plus près de nous et qui partagent des préoccupations similaires aux nôtres, ont utilisé ce cadre de référence. Nous résumerons l'approche de deux chercheuses qui nous serviront de modèles dans notre démarche.

2.3 Les travaux de Racine

Racine (2000) s'est intéressée au cheminement des intervenantes qui oeuvrent auprès des femmes itinérantes et plus particulièrement à la façon dont ces intervenantes apprennent en improvisant avec leur réalité; c'est une situation comparable à celle des FA en ce sens que sur ce terrain aussi les méthodes font défaut. Elle avait choisi, comme nous, de s'introduire dans leur milieu de travail pour observer leur fonctionnement à travers leur vécu. Parmi ces intervenantes, certaines avaient une formation dite technique alors que d'autres s'étaient formées dans et par l'action.

Cette recherche « offre un point d'appui à toute démarche visant à réhabiliter le savoir pratique des intervenantes étudiées. Nous croyons qu'une compréhension plus explicite de la façon dont elles construisent leurs savoirs et développent leurs compétences peut s'avérer une contribution importante [...] » (Racine, 2000, p. 138) à l'épistémologie des connaissances acquises par le biais de l'expérience.

En premier lieu, l'auteure situe l'intervenante comme actrice principale dans son développement. Elle se réfère aux travaux de Schön (1994) sur la *réflexion en cours d'action* « ... qui redonne un statut d'acteur aux intervenants dans la construction de leur savoir. » (Racine, 2000, p. 15). Elle fait ensuite référence aux « travaux sur la capacité d'auto-organisation et d'autoproduction des systèmes vivants [...] qui [...] aident à comprendre comment un individu transforme et intègre ses expériences.» (p. 23). De même, les domaines de *l'autoformation*, *l'autodidaxie* et *l'apprentissage*

autodirigé sont abordés en considérant que le processus de formation expérientielle « engage la personne dans plusieurs de ses dimensions (intelligence, affectivité, attitudes, valeurs, comportement, etc.) et... devraient entraîner des changements à plusieurs niveaux. » (Landry, 1989, p. 19). En ce sens elle rejoint l'idée de Finger (1989) à propos de la tradition allemande (Lebensphilosophie) basée sur la *philosophie de la vie*. Nous observerons à notre tour comment la FA dans son engagement fut entraînée dans des *changements à plusieurs niveaux*.

En second lieu, dans cette démarche, l'auteure place en interrelation le sujet et l'objet en se référant à Dewey qui préconise «...une conception de l'expérience où doit être reconnu le rôle de la personne, tant dans le sens qu'elle donne à son vécu que dans la démarche de réorganisation de son expérience [...] et où [...] la relation entre le sujet qui connaît et l'objet ou la situation à connaître est toujours de nature transactionnelle. » (Racine, 2000, p. 33) La plupart des modèles d'apprentissage expérientiel accordent une importance primordiale aux contacts directs avec le phénomène rencontré. Pineau (1989) définit ainsi le contact direct :

[...] sans médiation de formateurs, de programme, de livre, d'écran et même de mots, donc sans différé, à chaud, du moins dans sa genèse. Soudainement, l'objet, le sujet ou la situation est là, s'impose, surgit comme événement... Dans un premier temps, l'expérience est la rupture de la continuité; l'introduction d'une discontinuité par le surgissement, l'événement en direct d'une nouveauté. Cette nouveauté n'est pas formatrice en soi, ni immédiatement. Elle est même d'abord déformatrice en faisant éclater la forme antérieure...
(cité par Racine, 2000, p. 36)

En troisième lieu, l'auteure insiste sur le rôle des situations problématiques comme déclencheurs d'apprentissages expérientiels. Car ce n'est pas l'expérience issue des gestes routiniers qui enrichit avant tout notre bagage de connaissances. « Pour analyser l'expérience du praticien qui tente de recadrer et de résoudre un problème, Schön (1994) s'est particulièrement intéressé aux situations qui sortent de l'ordinaire

dans la pratique de professionnels. Ces situations donnent accès à un processus qui n'est pas nécessairement conscient... dans des situations de routine. Dewey et Schön ont donné un sens à la situation problématique [...] en la définissant comme [...] une expérience qui représente une rupture du cours habituel des choses, indépendamment des raisons qui provoquent cette rupture. » (Racine, 2000, p. 20). Le divorce entre les pratiques instituées dans une société et celles qui émergent des nouveaux besoins des individus constitue pour Dewey une *situation problématique*.

L'apprentissage expérientiel se définit ainsi par la capacité d'établir une relation entre une nouvelle expérience et l'ensemble de ce qu'on sait déjà... Apprendre implique donc un changement dans ce qui est déjà connu. Cette réorganisation du savoir, du bagage de connaissances et d'expériences disponibles s'inscrit aussi dans le temps, puisqu'elle accroît la signification de l'expérience actuelle et la capacité de diriger l'expérience future. La capacité de diriger l'expérience future contribue à affermir la confiance en soi qui s'exprime dans la capacité de faire face à l'inédit, de trouver des solutions et d'apprendre.

Les trois premiers points développés par Racine (2000) ont un lien avec les théories constructivistes existantes sur l'apprentissage par l'expérience. Cependant, l'auteure ajoute à ces dimensions l'aspect *social* en mettant en rapport l'expérience personnelle et l'expérience de l'autre. Elle évalue la place de l'autre dans le processus d'apprentissage de l'intervenante. L'autre est représentée par les pairs (les collègues de travail), les résidentes (les bénéficiaires) et les intervenants professionnels. Elle découvre que les intervenantes élaborent « des stratégies pour composer avec des sources multiples de connaissances et d'expériences. » (Racine, 2000, p. 136). Ce cheminement prend une place importante dans le développement des connaissances des intervenantes : elles ne sont pas seules, elles peuvent compter sur les autres. « [...] le projet prend appui sur des travaux qui rappellent que l'apprentissage est un acte

social où l'être humain construit, incorpore et structure son expérience à travers ses interactions avec d'autres [...] les praticiens produisent des savoirs [...] cette production est toujours le fruit d'une collaboration. » (Racine, 2000, p. 15). L'approche devient socio-constructiviste. On reconnaît que « [...] l'expérience individuelle demeure incomplète, limitée, [mais] susceptible d'être transformée, médiatisée par les expériences des autres. » (Racine, 2000, p. 21).

La place accordée à l'autre et à l'équipe vient élargir les connaissances individuelles et les transformer en savoir collectif. Une intervention appuyée et justifiée par les pairs n'est plus le produit d'une réflexion individuelle mais le résultat d'une analyse collective. Les intervenantes trouvent sécurisant d'apprendre en participant à l'action d'un groupe. De même, on mentionne que le travail collectif dispense de justifier des interventions en prenant pour prétextes des certitudes. L'autre est là, et le partage des connaissances comme la formalisation des échanges pourraient déboucher sur la mise en place de fondements dans leurs pratiques. L'autre dont il est question dans cette dynamique ne se limite pas aux pairs. Le patient qui draine l'énergie et le spécialiste qui fournit ses conseils contribuent eux aussi pour une part appréciable à modeler le milieu expérientiel. Cet apprentissage expérientiel axé sur le contact direct permet de « mettre en relief un aspect de ce mode d'apprentissage souvent occulté, soit son caractère vicariant [...] en incorporant le savoir de l'autre à son propre bagage d'expérience. » (Racine, 2000, p. 141)

2.4 Les travaux de Dyke

Alors que Dewey, Lewin et Kolb ont cherché à comprendre comment une personne apprend de son expérience, Dyke (2001) porte davantage sa réflexion sur la façon dont une personne est affectée par son apprentissage. Elle analyse la transformation intérieure provoquée par l'expérience d'apprendre et l'influence de cette

transformation sur le développement d'un sujet. Dans l'ouvrage de cette auteure, l'expérience parentale est examinée sous deux angles : la transition et l'apprentissage.

Nous avons vu avec Racine (2000) que l'apprentissage expérientiel s'acquiert de façon privilégiée dans une situation problématique vécue lors d'un dérangement ou d'un événement qui sort de l'ordinaire. Dyke de son côté a constaté dans l'expérience de devenir parent qu'il s'agissait vraiment d'un passage d'un état à un autre et d'une transformation. Ce passage, la transition, se compare à la traversée d'une rivière. En décidant d'emprunter le pont, il est clair qu'il faut accepter de quitter une rive pour se retrouver sur une autre. Le dérangement; s'il est accepté, va provoquer une transformation. On parlera alors d'adaptation.

Selon Dyke, avoir un enfant représente un passage marquant dans la vie d'un nouveau parent. Le parent ne retrouve plus ses repères, il est désorienté, il se retrouve sur une autre rive. La nouvelle situation présente un caractère inédit auquel il faut s'adapter. Il en est de même pour la famille qui décide d'accueillir un enfant étranger en son sein. L'intégration d'un corps étranger requiert une adaptation sinon il y aura rejet; ce sera l'échec. Dans ce cas, Racine (2000) parle de contact direct avec l'objet et de *transaction* avec l'environnement. Dyke ajoute, comme l'avait fait Rogers, que l'engagement se traduit par une nouvelle définition de soi.

Si l'on tient compte des écrits sur les phénomènes transitoires, une bonne adaptation – même si chaque personne l'éprouve d'une façon particulière – peut se définir en bout de ligne par le concept d'intégration. Selon Stewart (1982), l'étape finale d'une transition est celle où l'engagement et l'implication dans les circonstances de la nouvelle vie sont réalisés. Cet engagement sur le plan affectif et comportemental se traduit aussi par une nouvelle définition de soi, enrichie par la réalité, à laquelle s'ajoute une dimension de satisfaction, de qualité de vie atteinte. (Dyke, 2001, p. 14)

Pour cette auteure, l'apprentissage consiste à s'adapter à une nouvelle situation. Il représente « l'acquisition ou la modification de qualités dans le comportement [...] et [...] reste étroitement lié à celle de la transition. » (p. 7). Elle a étudié les changements imposés par la nouvelle situation dans les perspectives de Rogers (1968), Gendlin (1975) et Mezirow (1991) « qui ont su décrire les processus d'apprentissage et de transformation intérieure liés au développement de la personne. » (p. 69). Ces changements produisent un impact sur les personnes qui les vivent. Même si elles se sentent tiraillées, en conflit, elles doivent s'y adapter. Selon Tomlinson et Irwin (1993), l'impact de ces changements sociaux est signalé, mais mal connu. Les futurs parents qui décident d'avoir un enfant peuvent vivre de l'inquiétude et de l'anxiété face à l'inconnu. Le manque de préparation à la réalité qui les attend, source d'inquiétude et d'anxiété, est relevé par plusieurs chercheurs (Kach et McGhee, 1982, cités par Dyke, 2001, p. 25) mais on note qu'il n'existe pas d'analyse systématique sur les acquis de l'expérience parentale ni sur l'apport de cette apprentissage à une bonne adaptation. Il semblerait que « pour transformer l'inconnu qui surgit dans l'expérience de la parentalité, le parent soit amené à devoir apprendre de nouvelles manières d'être en relation. » (p. 40).

Pour les nouveaux parents, ces nouveaux modèles se construisent avec l'*intention délibérée d'apprendre* qui fait appel à trois processus (Harkness *et al.*, 1992) : le recours à sa propre expérience..., la construction de réseaux informels d'expériences et d'opinions ainsi que l'utilisation de sources de connaissances expertes. Il est possible de faire le lien entre l'idée de *transfert*, d'*adaptation* et d'*intégration* dont il est question ici, et celle de Racine, qui situe le sujet au centre de l'action tout en faisant intervenir les autres (les pairs et les experts) comme éléments influençant le processus d'acquisition de connaissances.

Dans cette nouvelle manière d'être en relation avec soi et les autres, l'auteure cite Rogers quand il évoque le passage d'une certaine forme de rigidité à la fluidité. Elle

insiste sur la disposition de la personne à se laisser influencer ou transformer par l'expérience au lieu de l'interpréter avec une conceptualisation toute faite. Une attitude où la peur, le sentiment d'infériorité et le vide cèdent la place à une « nouvelle confiance en soi et au désir de contribuer à la réalité extérieure en prenant part au monde social, en opposition au réflexe initial de vouloir s'en défendre. » (p. 81).

2.5 Une épistémologie de l'action

L'objet de notre étude admettra comme postulat les théories de l'apprentissage qu'ont énoncées les auteurs cités plus haut, plaçant l'action comme point de départ pour accéder au savoir. Si la démarche du penseur présume que le *savoir* précède l'*action*, celle du praticien expérimenté donne priorité à l'*action* sur le *savoir*. (St-Arnaud, 1992). Nous aborderons ces deux approches en évitant de les opposer et en admettant qu'elles constituent deux points de départ différents pour développer des savoirs.

Les chercheurs abordent leurs travaux à partir de théories scientifiques et suivent une méthodologie stricte pour produire de nouvelles connaissances. D'autre part, il se trouve des gens qui, eux aussi, cherchent à découvrir de nouvelles connaissances. Par exemple, les professionnels et les artisans qui cherchent à perfectionner leur pratique sont également de véritables scientifiques dans le sens où ils répondent à tous les critères de la scientificité : curiosité, recherche, vérification, honnêteté, rigueur (St-Arnaud, 1992; Argyris et Schön, 1999) pour se retrouver enfin dans un cycle qui se transforme en spirale et qui peut se reproduire à l'infini. Le paysan dans son champ qui observe les caprices et les mystères de la nature, l'entrepreneur qui doit répondre aux exigences du marché, le directeur d'usine qui doit produire davantage à moindre coût, l'enseignant qui se demande comment *faire passer* sa matière... tous ces gens partagent une préoccupation commune : ils s'activent dans le but d'améliorer leur efficacité, ce qui les place en état d'éveil et de constante recherche.

Ces deux catégories de gens désirent parfaire leurs connaissances dans leur domaine. Et pourtant, ces chercheurs vivent dans des mondes différents et cloisonnés. Argyris (1985) affirme que la science appliquée ne peut conduire à une science de l'intervention. Ce chercheur a articulé une partie importante de sa critique scientifique-professionnelle sur « l'isolement que l'on provoque entre l'objet de la recherche et le praticien qui est pourtant le seul à maîtriser l'ensemble du système que l'on prétend étudier scientifiquement [...] source d'erreurs systématiques qui, le plus souvent, rendent les résultats de la science inutilisables dans la vie réelle. »

Enfin, Argyris et Schön (1999) en sont arrivés à concilier ces deux mondes en apparence opposés l'un à l'autre en insistant sur l'importance de la réflexion *en cours* d'action et *sur* l'action. Selon Schön (1994), le dilemme entre rigueur ou pertinence peut se résoudre si nous réussissons à développer une épistémologie du savoir caché dans l'agir professionnel; nous trouverons alors la *solution de problèmes techniques* en la confiant à la recherche réflexive. Il précise aussi que cette jonction montre « comment la réflexion en cours d'action et sur l'action peut être, de bon droit, rigoureuse en reliant l'art de la pratique dans les cas d'incertitude et de singularité à l'art déployé en recherche par le scientifique. » (p. 98).

L'originalité de l'approche science-action proposée par Argyris et Schön est de maintenir un lien très étroit entre les exigences de la pratique professionnelle et celles de la démarche scientifique. La reconnaissance de cette démarche repose sur la capacité des praticiens à prendre leur place dans les milieux académiques. Nous observons pour notre part, que certaines personnes ayant développé dans leur pratique quotidienne une habileté surprenante à s'occuper d'enfants perturbés, détiennent de précieuses connaissances qui échappent aux scientifiques. Leur savoir-faire mérite d'être observé et reconnu comme l'oeuvre de l'artisan en pleine maîtrise de son art. On pourrait crier au mystère ou au miracle, mais ne serions-nous pas en présence d'un *savoir caché dans l'agir professionnel*? (Schön 1994).

En prenant comme postulats les théories de l'apprentissage expérientiel et la réflexivité, nous acceptons de ce fait les bases épistémologiques de l'action sur lesquelles elles reposent. De même, nous adhérons avec ces auteurs au paradigme scientifique défini comme *la découverte et la systématisation de la rationalité propre de l'intervention* (St-Arnaud, 1992). C'est en souscrivant à ces paradigmes que nous aborderons l'objet de notre étude, le savoir caché des FA, pour en extraire un sens en vue de mieux le comprendre.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le vécu des FA, jusqu'à maintenant, n'a pas encore été le thème d'études fouillées. C'est pourquoi, à notre connaissance, il n'existe toujours pas de modèle de référence utile pour interpréter leur expérience. Notre démarche suit donc un parcours inédit qui fait l'objet du présent chapitre. Le type de recherche ayant été défini, nous justifierons l'échantillonnage de la population retenue et cernerons les principales caractéristiques de ces familles. Puis nous présentons la stratégie adoptée dans la cueillette des données, ainsi que la procédure suivie au cours de l'analyse de ces observations. Ensuite, s'échelonne le contenu des entretiens, découpé en six (6) chapitres correspondant aux différents *temps* ou thèmes qui ont servi de schéma d'entrevue : la genèse du projet des participants, les difficultés rencontrées, les satisfactions qui soutiennent l'action, les relations avec l'entourage, les apprentissages qui découlent de cette expérience et enfin, les conclusions qui s'en dégagent.

3.1 Type de recherche

Compte tenu de notre question de recherche (*Comment se manifeste le savoir expérientiel des familles d'accueil?*) et du genre d'information souhaité, nous avons opté pour un devis de recherche qualitative. Nous désirons recueillir de l'information sur leur savoir, construit par l'expérience, en obtenant leur point de vue sur différentes facettes de leur travail et de leur engagement.

Nous avons choisi de pénétrer dans l'univers de ces FA par le biais de l'entrevue semi-structurée. Cette approche nous a permis de poser des questions ouvertes

favorables à l'expression des participants. C'est cette spontanéité qui nous intéresse. La participation reposant sur une base volontaire, exempte de tout avantage, nous nous sommes retrouvés avec des participants bénévoles et désireux de partager leur vécu. Cette liberté nous apparaissait un élément favorable à un discours ouvert, sans attente ni contrainte.

3.2 Échantillonnage

3.2.1 Le choix de la population

Puisque les FA sont liées par contrat avec les Centres jeunesse intégrés à la structure des services de la santé et services sociaux (SSSS), il fallait obtenir l'accord des autorités avant d'entreprendre toute démarche de cueillette de données. Plus qu'une permission, nous avons reçu une collaboration ouverte de la part du responsable de la recherche au Centre Jeunesse Chaudière-Appalaches (CJCA).

Pour des raisons pratiques, surtout d'ordre géographique, notre échantillonnage fut délibérément restreint à une section contigüe au territoire des Centres jeunesse Chaudière-Appalaches. Le territoire couvert par les bureaux de Lévis et de St-Romuald qui regroupe environ 100 FA fut donc retenu. Le Directeur de la recherche des Centres jeunesse Chaudière-Appalaches a lui-même expédié une lettre (Annexe 1) à ces FA, demandant une réponse de la part des volontaires. Vingt (20) FA ont répondu à l'appel. Nous avons observé alors que ces familles se concentraient dans un secteur semi-urbain, et qu'il serait intéressant de rencontrer aussi celles d'une zone dite rurale, question d'obtenir des vécus plus diversifiés. Nous avons donc demandé au Centre Jeunesse de nous fournir des noms de FA vivant en milieu rural, ce qui fut fait mais cette fois sans passer par un envoi postal général : le choix fut fait arbitrairement par le personnel des Centres jeunesse Chaudière-Appalaches. Après avoir contacté par téléphone tous les répondants volontaires, nous avons décidé de

retenir les FA toujours actives et comptant plus de trois ans d'expérience. Ce qui nous a donné dix-huit (18) FA dont douze (12) proviennent de Lévis et St-Romuald et six (6) d'autres régions. Le critère d'expérience fut le seul retenu.

3.2.2 Caractéristiques de la population

Avant d'aborder formellement l'entretien semi-dirigé, nous avons posé quelques questions sur le statut des répondants. Les renseignements obtenus (tableau 3.1) nous permettent de dégager certaines caractéristiques des FA rencontrées.

Le tableau 3.1 nous indique que dix (10) FA appartiennent au groupe d'âge des plus de 50 ans, alors que trois seulement sont dans la trentaine. Leur expérience d'accueil varie entre trois (3) et vingt (20) ans. Treize (13) FA sont des couples traditionnels et cinq (5) sont monoparentales ayant comme chefs de famille deux (2) hommes et trois (3) femmes. Parmi les couples, huit (8) ont participé en conjoints à l'entrevue mais, même s'ils sont deux à parler, leurs propos sont enregistrés comme un ensemble formant un seul répondant. Quatre (4) FA seulement ont des enfants de moins de dix-huit (18) ans tandis que onze (11) sont parents de jeunes adultes. Cinq (5) F.A. ont adopté des enfants. Nos sujets accueillent, au moment de l'interview, 57 enfants dont la majorité (45) sont des adolescent(e)s, soit dix-sept (17) garçons et 28 filles. De notre cohorte, six (6) sont accréditées à titre de famille d'accueil de réadaptation (FAR) et elles accueillent 24 adolescent(e)s qui font l'objet d'un programme d'accompagnement spécial. Ces FAR sont toutes des familles qui n'ont plus d'enfants à la maison. Enfin, huit (8) FA sont occupées à plein temps dans leur tâche d'accueil, dont quatre (4) couples et quatre (4) monoparentales. Les autres (parfois il s'agit d'un seul membre du couple) occupent un emploi hors du foyer ou pratiquent leur profession à la maison. Une seule FA monoparentale occupe un emploi à l'externe, et nous retrouvons trois (3) couples qui travaillent tous deux à l'extérieur en plus de s'occuper des enfants.

Tableau 3.1 PROFIL DES FAMILLES D'ACCUEIL RENCONTRÉES

Entrevues	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total
Groupe d'âge : Trentaine				x									x		x				3
Quarantaine			x		x	x	x			x									5
Cinquantaine et +	x	x						x	x		x	x		x		x	x	x	10
N. d'années d'expérience	3	10	18	6	8	10	15	11	8	6	20	18	10	6	4	5	10	11	(3-20)
Statut : Couple H + F	x	x	x	x		x	x	x		x			x	x	x		x	x	13
Monoparental : Homme					x											x			2
Monoparental : Femme									x		x	x							3
Enfants naturels : 0-18 ans						2				2			2		2				8 / 4
18 ans et +	1	4	3			1		2	1		6	4		3		2	2		29 / 11
Enfants adoptés			1	1	1							2		3					8 / 5
Enf. accueillis (présent)																			57
Garçons 0-5 ans																			
Filles 0-5 ans												1							1
Garçons 6-10 ans			2							1	3								6
Filles 6-10 ans										5									5
Garçons 11-17 ans			1	2	2	2	1				3			2		2		2	17
Filles 11-17 ans	2	6	1	3			1	3	6	2		1b	2		2		2		28
Statut F.A. : F.A.	x		x			x				x	x	x	x	x	x	x	x	x	12
F.A.R.		x		x	x		x	x	x										6
Statut d'emploi : Extérieur					x	x	x								x		x	x	6
F.A. (plein temps)		x	x						x	x	x	x		x		x			8
Trav. autonome (maison)	x			x				x					x		x		x		6
Part. entrevue. : Couple	x	x	x					x		x			x	x	x				8
Homme seul					x											x			2
Femme seule				x		x	x		x		x	x					x	x	8
Région : Littoral (Lévis)	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x					x	x		12
Région (autre)									x			x	x	x	x			x	6

3.3 Collecte des données

3.3.1 Méthode de collecte

Après avoir expliqué, par téléphone, aux participants l'objet de la recherche et ce que nous attendions d'eux, nous les avons rencontrés à domicile. Ce contact avec le milieu physique permettait au chercheur de prendre des notes sur le contexte physique et d'observer certains détails qui pourraient s'avérer importants dans la compréhension de leur vécu. Au moment de fixer le rendez-vous, nous avons demandé à la FA de prévoir une période et un lieu calme pour cette rencontre. Une fois sur place, nous avons présenté brièvement le projet de recherche avec ses objectifs et expliqué aux personnes interviewées le déroulement et l'orientation de la rencontre (schéma, tableau 3.2). Nous avons pris soin de préciser que l'entretien serait enregistré sur bande magnétique, que le contenu de cette cassette servirait uniquement aux fins de la présente recherche et qu'il serait complètement effacé une fois le travail terminé. Ce fut l'occasion de les rassurer quant à la confidentialité de leurs propos en leur affirmant que leurs révélations seraient traitées sous le sceau de l'anonymat. Après la signature du *formulaire de consentement* (appendice C), nous sommes passés aux questions concernant la *description de la FA* (appendice D) et dont les réponses sont condensées au tableau 3.1.

L'entretien enregistré dure une heure et il est balisé par un *guide d'entrevue* (appendice E). Le chercheur utilise ce guide seulement à titre d'indication pour remettre sur la piste un répondant qui s'écarterait du schéma. En général, ce guide a surtout servi à l'interviewer comme préparation mentale. En cours de route il fut presque ignoré, tant il était facile d'orienter les répondants selon le schéma (tableau 3.2) sans avoir besoin de recourir à des questions très structurées.

3.3.2 Orientation des rencontres.

La question de recherche (*comment se manifeste le savoir expérientiel des familles d'accueil?*) est posée, et les discussions s'orientent sur les expériences de vie

Il s'agit donc pour les répondants de reconstituer leur parcours de vie en passant par l'histoire de leur famille insérée dans un contexte social.

	Situations PROBLÉMATIQUES	Événements POSITIFS	Rapport avec les AUTRES
AVANT			
DÉCISION (déclencheur)			
ÉVOLUTION depuis le début			
MAINTENANT			
CONCLUSION	Qu'est-ce que j'en retiens...? Qu'est-ce que j'ai appris...?		
L'AVENIR	Comment je perçois mon engagement, jusqu'où...?		

3.4 Stratégie d'analyse des données

La méthode de catégorisation retenue dans cette étude est empruntée à Deslauriers (1991) qui parle d'*unités de sens*, ainsi qu'à Comeau (1994) qui reprend cette notion pour en distinguer deux aspects importants : la *catégorie substantive* qui représente les *données brutes du texte* (Bardin, 1977, p. 102) et la *catégorie formelle* qui succède à la catégorisation substantive en lui donnant un sens. La catégorie formelle donne une forme, un sens, aux paroles des participants. C'est donc à partir des propos recueillis que des *unités de sens* prennent forme. Le type de catégorisation se réalise en quatre étapes (L'Écuyer dans Deslauriers, 1985) : classification préliminaire, classification distinctive, classification définitive et classification finale.

3.4.1 La classification préliminaire

L'analyse inductive des 18 entrevues a permis d'élaborer une taxonomie regroupant en 6 catégories le savoir expérientiel des FA. Cette première étape a consisté à diviser le contenu de l'entrevue et à le coder en six catégories qui seront traitées dans les chapitres subséquents de cette étude.

1. **Le point de départ**, ce qui fait que vous êtes devenus une FA, l'enracinement;
2. **Les difficultés** que vous avez rencontrées;
3. **Les satisfactions** que vous en tirez, les réussites;
4. **Les relations** que vous entretenez avec votre entourage;
5. **Les apprentissages** que cette expérience a suscités;
6. **Les conclusions** qui découlent de cette expérience.

L'objet de notre recherche était circonscrit dans le schéma d'entrevue (tableau 3.2), et le guide d'entrevue (appendice E) servait à soutenir les participants ainsi jusqu'à les guider lors de l'entretien semi-dirigé. La transcription intégrale des dix-huit (18) entrevues a produit un verbatim qui représente 249 pages de texte. Cette démarche s'inspire de Comeau (1994) qui parle de définition, de découpage et de codage. Les six (6) catégories ont fait l'objet d'un découpage intitulé *code d'entrevue* (Appendice

F) permettant lors d'une première lecture de décortiquer les données brutes. Il s'agissait alors de diviser chacune des catégories permettant un classement préliminaire. Par exemple la catégorie 1 appelée *Point de départ* se divisait ainsi :

1. Point de départ
 - 11 Origine (d'où vient l'idée?)
 - 12 Les personnes (qui étions-nous ?)
 - 13 L'organisation (le couple, les rôles...)
 - 14 La décision (élément déclencheur...la curiosité, le projet, le rêve...)

Ce découpage sert en quelque sorte à définir ce que nous entendons par *point de départ*. Toutefois, une définition plus élaborée servira d'introduction en abordant le traitement des données de chaque catégorie. Les passages significatifs étaient encadrés et codés selon la formule préconisée par Turcotte cité par Deslauriers (1991). Dans l'exemple suivant, la dame (sujet 04) explique ce que son couple a vécu avant de prendre la décision de devenir FA. Ce passage décrit *qui sont les personnes*, il est codé 12.

12	04	Paul dit : moi, j'me vois là-dedans... j'aime ça! Mon chum, c'est un gars qui est pas capable de rester tout seul. Paul c'était un hyperactif dans sa jeunesse... rester tout seul à rien faire... puis s'asseoir sur un divan... c'est une personne active, faut toujours qu'il y ait du monde autour. Il a été élevé comme ça, y avait toujours beaucoup de monde à la maison, nous autres c'est pareil. Mais moi, J'suis un peu plus solitaire... un peu plus retirée. Moi, je suis du genre à aller dans l'bois, dans un camp une semaine, aller à la pêche... je vais le faire, et toute seule, ça m'dérangerait pas. Paul, il m'a encore plus forcé... Mimi, j'te verrais là-dedans, tu développerais des qualités... t'es une personne sociable, la bouche t'arrête pas... toi quand t'expliques quelque chose... j'te verrais là-dedans! J'ai dis o.k. on va l'essayer. (p.2)
----	----	---

La première colonne indique le code d'entrevue, la deuxième le sujet et à la fin de l'énoncé se trouve la page de référence au texte original du verbatim. En effectuant un tri croissant de la première colonne, nous obtenons tous les énoncés classés selon l'ordre des codes. De même avec la deuxième colonne, nous obtenons un classement des énoncés par sujet. De cette première lecture a émané la **classification préliminaire** qui a fourni 515 *unités de sens* représentant 93 pages de texte.

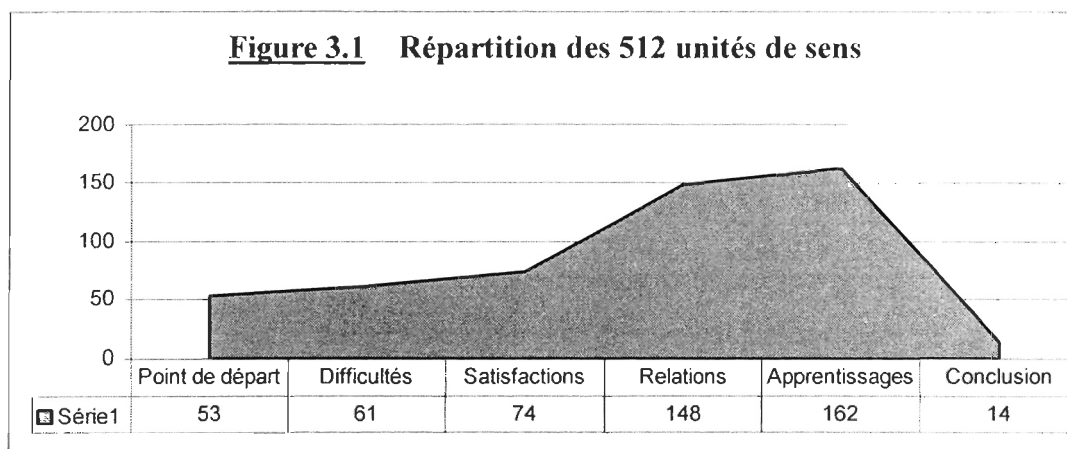
Répartition des unités de sens en six catégories substantives
selon chaque répondant (classification préliminaire)

Tableau 3.3

Catégo-Sub Entrevues	1 Départ	2 Difficultés	3 Satisfactions	4 Rel. hum.	5 Apprent...	6 Conclusions	TOTAL	N. de pages Verbatim
1	3	5	2	6	6	0	22	14
2	3	5	1	9	8	1	27	16
3	5	3	5	5	9	1	28	16
4	3	2	3	4	11	1	24	14
5	3	3	2	10	10	2	30	14
6	3	7	1	10	6	0	27	12
7	3	2	3	6	13	2	29	14
8	5	5	6	9	3	1	29	13
9	3	1	7	6	13	1	31	14
10	3	5	10	12	6	1	37	13
11	2	2	6	10	10	1	31	14
12	2	1	5	6	8	0	22	13
13	3	4	1	7	8	0	23	10
14	2	4	3	12	5	1	27	14
15	3	5	5	5	14	0	32	13
16	2	2	3	8	12	1	28	13
17	2	1	6	14	5	0	28	15
18	3	4	5	9	15	1	37	17
TOTAL	53	61	74	148	162	14	512	249
%	10	12	14	29	32	3	100	

Les *unités de sens* sont donc regroupées et classées en six (6) *catégories substantives* représentant les *données brutes* de l'étude qui couvrent les événements associés au savoir caché des FA. Le tableau 3.3 présente la répartition des catégories par sujet. Le tableau 3.3 nous indique l'importance accordée à chacune des catégories. Nous observons que plus de 60% des énoncés ont rapport avec les *relations humaines* (29%) et *ce que cette expérience nous a appris* (32%). Nous observons également pour chaque répondant des tendances différentes. Par exemple, le sujet 06 parle plus de ses difficultés (7 fois) que de ses satisfactions (1 fois). À l'inverse, le sujet 09 ne parle pas de ses difficultés mais compte 9 énoncés portant sur sa satisfaction.

La figure 3.1 permet de visualiser globalement l'importance accordée à chaque catégorie. Nous observons l'évolution de l'entretien conduisant aux points culminants : les relations et les apprentissages.



La première catégorie (*point de départ*) avec 10% des énoncés ainsi que la sixième catégorie (*conclusion*) avec 3% occupent peu de place. Ces deux catégories font figure d'introduction et de conclusion par rapport aux quatre autres catégories qui constituent le cœur de l'objet de notre recherche. Le processus suivra, dans chaque catégorie, les étapes suivantes : Classification distinctive, classification définitive et classification finale.

3.4.2 La classification distinctive

La classification distinctive consiste à regrouper les énoncés retenus selon le sens que le chercheur leur attribue et à en reproduire une formule abrégée (texte souligné) pour en faciliter le classement par la suite.

12	04	Paul dit : <u>moi, j'me vois là-dedans... j'aime ça!</u> Mon chum, c'est un gars qui est pas capable de rester tout seul. Paul c'était un hyperactif dans sa jeunesse... rester tout seul à rien faire... puis s'asseoir sur un divan... c'est une personne active, faut toujours qu'il y ait du monde autour. Il a été élevé comme ça, y avait toujours beaucoup de monde à la maison, nous autres c'est pareil. Mais moi, J'suis un peu plus solitaire... un peu plus retirée. Moi, je suis du genre à aller dans l'bois, dans un camp une semaine, aller à la pêche... je vais le faire, et toute seule, ça m'dérangerai pas. Paul, il m'a encore plus forcé... Mimi, j'te verrais là dedans, tu développerais des qualités... t'es une personne sociable, la bouche t'arrête pas... toi quand t'explique quelque chose... <u>j'te verrais là-dedans!</u> J'ai dis o.k. on va l'essayer. (p.2)
----	----	---

Les énoncés sont repris, et le chercheur fait le lien entre la *catégorie substantive* (données brutes) et le sens qu'il attribue à ces propos. Il condense les propos (partie soulignée) en vue de leur donner une forme (*catégorisation formelle*). Ces énoncés abrégés sont ensuite regroupés selon le sens que le chercheur leur attribue. Il s'agit donc d'un regroupement d'énoncés recueillis auxquels on attribue un sens commun, ce qui nous permet d'arriver à la *catégorisation formelle*.

Par exemple, dans la première catégorie (ce qui a fait que vous êtes devenus une FA), les énoncés suivants représentent la *catégorie substantive* (données brutes).

Nous autres, on est deux dans ça, (...) on est des complices. (02-15,16)
j'me vois là -dedans... j'aime ça. ... j'te verrais là-dedans. J'ai dit o.k. (04-2)
 On est allé à toutes les choses qui nous offraient... (04-2)
 J'ai tombé en amour avec cette vocation-là... j'aime les petits prouts... (04-1)
 J'ai toujours eu en tête de prendre un jeune, mais moi dans ma tête, c'était adopté (07-1)
 j'ai mes enfants, je suis tout le temps là ... je me dis que c'est un cadeau. (13-6)
 Je m'étais dis moi, je vais faire ça dans la vie. (15-2)
 on était des gens qui avions l'esprit ouvert (18-1)

Parmi les unités de sens retenues, le chercheur a remarqué, à travers les propos de certains répondants, que ces gens s'organisent, planifient et cherchent leur mission... Finalement, ils accordent de l'importance à leur projet de vie. Ces énoncés sont regroupés sous le mot-clé : **projet de vie**. C'est le sens que le chercheur attribue à ces énoncés.

3.4.3 La classification définitive

La classification définitive consiste à arrêter le choix des mots-clés auxquels on attribue un code (A-B-C-D...). Cela nous permet, en effectuant un tri, d'obtenir un classement par mot-clé (colonne 1) ainsi qu'un classement par sujets (colonne 2). Ainsi nous obtenons un tableau (*répartition des mots clés par sujet*) qui démontre l'importance accordée, par les sujets, à tel propos.

D	02	Nous autres, on est deux dans ça, (...) on est des complices. (02-15,16)
D	03	... ça m'a donné un but dans ma vie. (03-9)
D	04	j'me vois là-dedans... j'aime ça. ... j'te verrais là-dedans. J'ai dis o.k. (04-2)
D	04	On est allé à toutes les choses qui nous offraient... (04-2)
D	04	J'ai tombé en amour avec cette vocation-là... j'aime les ptits prouts... (04-1)
D	07	J'ai toujours eu en tête de prendre un jeune, mais moi dans ma tête, c'était adopté (07-1)
D	13	j'ai mes enfants, je suis tout le temps là ... je me dis que c'est un cadeau. (13-6)
D	15	Je m'étais dis moi, je vais faire ça dans la vie. (15-2)
D	18	on était des gens qui avions l'esprit ouvert (18-1)

Le **code D** accordé au mot-clé **projet de vie** indique l'importance accordée à cette unité de sens. La catégorie 1 (point de départ) contenant 53 énoncés se retrouve divisée en 9 mots-clés (repris au chap. IV, tableau 4.1).

3.4.4 La classification finale

Après avoir classé les énoncés sous différents mots-clés (*catégorisation formelle*), ces derniers sont enfin concentrés en thèmes. Ainsi, les 5 mots-clés suivants : *c'est bénéfique pour nous*, *besoin de travail*, *besoin de réalisation*, *projet de vie* et *profession* feront l'objet d'une réduction sous le thème : **besoin d'accomplissement**. Notre première catégorie (ce qui a fait qu'on est devenu FA) est donc composée de 53

unités de sens regroupés sous 9 mots clés qui eux seront concentrés en trois thèmes (repris au chap. IV, tableau 4.3).

Les données recueillies ont été analysées à travers un processus interactif provoquant l'émergence de significations. Ce processus a instauré un aller-retour entre le questionnement de recherche et les informations communiquées par les répondants. Les thèmes, dans une perspective de rigueur scientifique, ont été validés par au moins deux autres analystes qui ont commenté ou questionné les choix du chercheur.

Le traitement des données, pour chacune des six catégories respecte les étapes suivantes : la définition ou le sens donné aux thèmes retenus; l'importance que les répondants leur accordent; leurs propos s'y rapportant et finalement la synthèse et réflexion du chercheur. Notons que l'importance des propos n'est pas accordée en fonction d'une quantité d'unités, même si ces quantités sont présentées sur tableaux, mais en fonction de l'importance, détectée dans les propos, traduisant les émotions des répondants.

La classification finale consiste à s'assurer que la démarche est cohérente et que l'interprétation a du sens. La synthèse et réflexion cherchent à traduire la substance des propos recueillis avec le souci de rendre justice aux paroles des participants. Les thèmes choisis ont pour but de faire ressortir la réalité telle que perçue par les sujets tout en demeurant soucieux de détecter les limites de cette perception ainsi que les biais du chercheur. Cette interprétation de la réalité recréée par le chercheur rejoint la *Grounded Theory* de Glaser et Strauss (1970) en ayant pour projet « de construire, ou plus modestement, enrichir une théorie à partir de données empiriques. » Notre interprétation de cette réalité « dépasse le stade de la vérification empirique pour contribuer à l'enrichissement et à la construction théorique. » (Comeau, 1994). A la fin (Chapitre X), le chercheur fait des liens entre chacune des catégories ce qui donne plus d'envergure à l'interprétation tout en permettant l'élaboration de recommandations utiles à l'endroit des praticiens et des décideurs.

3.5 Les limites et la validité de cette étude

En dégagant les résultats de notre étude auprès des FA, nous devons assumer les limites inhérentes au caractère exploratoire de la méthodologie que nous avons adoptée. Ces contraintes se posent à trois niveaux : à celui de l'échantillonnage, puis de la collecte des données et finalement de l'interprétation.

Nous avons choisi de nous limiter à des FA encore actives. Ce tri, qui n'est pas sans conséquences, pouvait à première vue être taxé de discriminatoire, sinon tendancieux. Il ne retenait en effet que des familles gagnantes, ayant réussi l'expérience de l'accueil; ce succès pouvait les amener à jeter sur leur expérience un regard plus optimiste que réaliste. Mais puisqu'il s'agissait non pas d'évaluer leur réussite, mais bien d'explorer leur savoir expérientiel, leurs propos d'artisans rompus à la matière étaient particulièrement indiqués, indispensables même. Pour partiel qu'il soit, cet échantillonnage nous a fourni une vision tout à fait réaliste de la situation.

Il eût été sans doute intéressant d'obtenir le point de vue des FA démissionnaires (65% abandonnent avant cinq ans); mais ce complément aurait débordé largement du cadre prévu par cette étude sans apporter, croyons-nous, d'éléments pertinents au "savoir expérientiel des FA", ce qui reste le but de cette recherche. Nous avons donc circonscrit celles qui ont résisté aux vicissitudes du métier tout en gardant le goût de poursuivre la route.

Le choix de nos répondants fut également tributaire d'une absence de classification ou de qualification formelle au sein du réseau des FA. En effet, faute de catégories, il était impossible de déterminer quelque classe que ce soit pour notre étude; les seuls critères disponibles étaient la durée de l'engagement ou le nombre d'enfants accueillis. Et rien ne nous permettait de croire qu'une FA plus nombreuse ou plus ancienne pût

atteindre un meilleur niveau de compétence ou de réflexion sur son action. Car il n'est pas possible de faire de relation entre la quantité d'expérience et sa qualité. A défaut de toute classification, notre échantillonnage est demeuré aléatoire et, par le fait même, hétéroclite.

Nos répondants habitent la région Chaudière-Appalaches. Ainsi le contexte social que couvre cette étude et dans lequel vivent les FA, les familles naturelles et les enfants accueillis est forcément restreint à cette aire géographique. Il serait outrancier d'y voir le miroir général des FA et de leur clientèle.

Notre travail a dû également s'imposer des limites d'ordre éthique. En effet, l'information touchant les enfants pris en charge par l'État fait partie d'un lieu sacré, intouchable, qui appartient au monde de la Justice, de la santé mentale ou physique. Certaines informations sont protégées, et d'autres difficiles d'accès. En raison de cette culture de confidentialité, il pouvait apparaître imprudent à des familles d'accueil de dévoiler leur identité personnelle et leur vécu.

De plus, *l'effet-sujet* du chercheur dans son discours doit entrer en considération dans cette étude. Le fait que l'auteur fasse lui-même partie d'une FA influence l'orientation et le choix des thèmes de cette recherche. Selon Lainé (1998), toute réflexion théorique comme toute activité humaine est « enchâssée dans l'histoire globale du sujet qui l'accomplit [...] Le sujet tout entier, avec son histoire jusque dans ce qu'elle a de plus intime, s'y trouve engagé. » Cette affinité a même favorisé l'ouverture des répondants, les mettant en confiance et donnant lieu à des communications de grande qualité. Cette situation introduit néanmoins un biais dont on doit tenir compte particulièrement en interprétant des données. Car si l'expérience de l'auteur le met à même de saisir de l'intérieur les situations décrites par les répondants, elle peut aussi colorer à son insu les interprétations qu'il doit tirer de leurs propos.

Enfin, nous remarquerons une forte utilisation de la quantification des réponses dans la présentation des résultats. Toutefois, lorsque notre analyse souligne la fréquence des propos associés à une unité de sens par un ordre de grandeur numérique, il faut se garder d'accorder à ces quantités une valeur statistique. Les tableaux comptabilisant les données sont utilisés dans le but de donner une forme reproductible à la classification.

Quant à la validité des résultats, retenons que notre démarche repose sur une méthode d'analyse construite dans l'intention de la rendre reproductible. Compte tenu de la dimension réduite de cette recherche et des règles régissant les méthodes d'analyse qualitative, nous avons choisi de privilégier la singularité des propos des répondants, sachant que le prix d'une plus grande validité exigerait un élargissement considérable de la démarche. Le discours de nos répondants est donc valide au sens où il est conforme au vécu tel que perçu par les FA au moment de l'entrevue, ce qui ne veut pas dire qu'il représente toute leur réalité. Ce choix impose en quelque sorte une nouvelle limite à notre étude; mais il ouvre la porte sur l'intimité d'une famille sans pour autant la perturber par des mécanismes et des outils de mesure.

DEUXIÈME PARTIE

LES RÉSULTATS DE CETTE RECHERCHE

CHAPITRE IV

LE POINT DE DÉPART

4.1 Histoire d'une décision

Notre première question invitait les personnes interrogées à préciser « *ce qui a fait qu'elles sont devenues FA* ». Les réponses ont été regroupées et analysées dans la catégorie numéro 1 appelée **point de départ**. Au début de l'entrevue, nous avons demandé aux participants d'expliquer brièvement d'où leur était venue l'idée de se proposer comme FA. Quoi de plus normal, comme entrée en matière de notre étude: *la manifestation du savoir caché des FA*, qu'ils puissent d'abord se présenter, avant de dévoiler ce qu'ils font et comment ils le font. Ce *point de départ*, servait en quelque sorte à briser la glace.

En filigrane de notre question de recherche, nous étions à l'affût, dans le discours des participants, d'antécédents qui pourraient mener à devenir FA ou d'indices susceptibles de fournir un profil-type. Les répondants, selon le schéma d'entrevue, étaient donc invités à nous parler de leurs antécédents et de l'historique de leur décision.

La classification préliminaire de ces propos nous a fourni, en regard de cette question, 53 énoncés qui furent répartis et codés (Appendice F). Ils furent ensuite regroupés et codés à nouveau, selon le sens attribué, sous 9 mots-clés représentés au tableau 4.1 .

Tableau 4.1 Codes et mots-clés représentant le point de départ

Code	Mots-clés	Qté
A	C'est bénéfique pour nous	8
B	Besoin de travail	1
C	Besoin de réalisation	5
D	Projet de vie	9
E	Profession	3
F	Âme missionnaire (vocation)	11
G	Événement choc (désir d'aider)	3
H	Héritage	7
J	Sollicitation	6
9	Total	53

Signification accordée aux mots-clés

A- C'est bénéfique pour nous

Cela nous fait du bien; on le fait pour soi, dans son intérêt. « ...des jeunes autour de nous... ça apporte la jeunesse, ça met de la vie dans la maison. »

B- Besoin de travail

Recherche c'un emploi; nécessité signalé une seule fois mais considéré comme événement grave dans une décision qui peut changer le cours d'une vie. « j'me suis r'trouvé su l'chômage... à la maison. »

C- Besoin de réalisation

Recherche d'accomplissement, de création dans la vie en général. Fait référence à un changement survenu dans le train-train coutumier : départ des enfants, retraite... « ça m'prenait quelque chose... habitué à faire des devoirs et tout ça. »

D- Projet de vie

Image d'une situation, d'un état de vie que l'on pense atteindre. On planifie, on organise sa vie, on cherche sa mission... « je m'étais dit : moi, je vais faire ça dans la vie. »

E- Profession

Recherche d'une nouvelle occupation, parce que le travail du moment ne répond plus aux aspirations présentes ou à celles qui se dessinent. « Je n'étais pas réellement satisfait de ce travail-là. »

F- Âme missionnaire

Expression populaire que l'on peut définir comme la *compassion*. Un sens moral inné qui porte à ressentir le malheur d'autrui, à vouloir aider les autres... à sauver le monde. « chez nous, on ramassait un peu tout le monde qui était dans la misère. »

G- Événement choc

Rencontre violente et brutale qui nous a marqués dirigés vers une décision. « ...un de mes élèves qu'on a trouvé mort dans sa voiture ».

H- Héritage

Un trait qui nous a été transmis par nos ancêtres... et qui oriente notre action. « ... ma grand'mère a eu 12 enfants et elle accueillait tous les enfants du village. »

J- Sollicitation

Invitation ou demande insistante provenant d'une personne qui nous interpelle ou d'un événement extérieur qui sollicite notre engagement. « ... y a eu un conflit familial... et elle s'est *envenue* ici. »

L'importance accordée à ces aspects dans les propos des répondants

(Les codes A,B,C... etc. réfèrent aux mots-clés décrits au tableau 4.1)

Tableau 4.2 Répartition des mots-clés par sujet

sujets	A	B	C	D	E	F	G	H	J	Total Énoncés
1	3									3
2		1	1	1						3
3	4			1						5
4				3						3
5					1	1	1			3
6			1			2				3
7				1		1		1		3
8						1		1	3	5
9					1	2				3
10					1	1		1		3
11			1						1	2
12			1					1		2
13				1				1	1	3
14			1			1				2
15				1		1		1		3
16	1					1				2
17							1		1	2
18				1			1	1		3
Total M-C	8	1	5	9	3	11	3	7	6	53
N. sujets	3	1	5	7	3	9	3	7	4	

Les résultats de ce classement manifestent que chez certains répondants, il y a un aspect qui ressort avec netteté. Les sujets 1, 3, 4 et 8 mentionnent à trois reprises ou davantage un aspect donné. Pour les sujets 1 et 3 priment les propos sur le *bénéfice moral* retiré (A), chez le sujet 4 c'est le *projet de vie* (D) tandis que le sujet 8 accorde à l'aspect de la *sollicitation* (J) une mention dominante. Certains se cantonnent plus volontiers dans les motifs qui ont contribué à leur prise de décision. Pour d'autres, le discours s'étend sur plusieurs aspects. C'est le cas des sujets 2, 5, 7, 10,13,15 et 18

dont les mentions se répartissent également entre trois aspects. L'idée de *l'âme missionnaire* (F) revient le plus souvent (11 fois) chez le plus grand nombre de sujets (9). C'est 50% des répondants qui semblent s'identifier à cette image. Vient ensuite *le projet de vie* (D) abordé 9 fois par 7 répondants différents, et *l'héritage* (H) touché 7 fois par 7 répondants distincts.

Nous remarquons la faible fréquence des mentions codées B, E et G ; on pourrait même se demander pourquoi avoir maintenu ces aspects. Bien qu'évoqués à quelques reprises seulement et par peu de participants, les propos reliés à : *besoin de travail*, *profession* et *événement choc* furent considérés comme importants par le chercheur. En effet certains d'entre eux relatent des événements cruciaux dans la vie d'un répondant; citons: l'impossibilité de trouver du travail (B); la mort d'un jeune proche (3); ou encore la frustration causée par un travail dévalorisant (E). Le devis de recherche qualitative permet justement de valoriser le sens autant que la fréquence de témoignages recueillis.

4.2 Trois thèmes

Tableau 4.3 Regroupement des mots-clés par thèmes

Code	Mots-clés (<i>catégories formelles</i>)	Qté	Regroupement	Thèmes
A	C'est bénéfique pour nous	8	A-B-C-D-E 26	Besoin d'accomplissement
B	Besoin de travail	1		
C	Besoin de réalisation	5		
D	Projet de vie	9		
E	Profession	3		
F	Âme missionnaire (vocation)	11	F-H 18	Héritage
H	Héritage	7		
G	Événement choc (désir d'aider)	3	G-J 9	Sollicitation
J	Sollicitation	6		

Les mots-clés proviennent d'une *classification distinctive* à laquelle nous accordons une première forme (*catégorie formelle*). Les thèmes expriment l'idée maîtresse du regroupement de certains mots-clés. Cette classification finale des mentions touchant le point de départ nous permet de répartir les propos des répondants en trois thèmes : besoin d'accomplissement, héritage et sollicitation, et d'en faire l'interprétation.

4.2.1 Un besoin d'accomplissement

Parmi les nombreux modèles qui ont été développés depuis les années 50 pour définir les sources de motivation, la théorie des besoins occupe une place de choix. Les auteurs tels que Maslow (1972), Alderfer et Brown (1975), Schein (1999) et Atkinson (2001), considèrent : qu'une tension psychique interne est à l'origine du déclenchement du comportement, que le besoin produit un état de déséquilibre et que le comportement vise à rétablir l'équilibre. Au sommet de la pyramide (Maslow, 1972), le *besoin d'accomplissement* se situe avec le celui de créativité comme les deux motifs qui déterminent les choix importants de l'humain.

Les données recueillies (tableau 4.3) indiquent que les répondants, en termes plus ou moins explicites, mentionnent avoir ressenti ce désir d'accomplissement en choisissant de devenir FA. Nous retrouvons dans notre classement 26 énoncés sur 53 qui font référence à cette dimension. « ... j'aime ça et ça me valorise... c'est pour moi que je l'ai fait. » Les participants disent sous différentes formes que *c'est bénéfique pour eux*, que ça leur rapporte quelque chose. Le *besoin de travail*, relié à la question monétaire, ainsi que le *besoin de réalisation*, « j'veux faire quelque chose de ma peau », sont évoqués comme des éléments d'importance dans l'échelle des valeurs. Chez certains cela fait partie d'un *projet de vie* « je m'étais dit : moi je vais faire ça dans la vie... » alors que d'autres ont été amenés à cette idée par le biais de leur *profession* « je travaillais avec des jeunes en troubles de comportement ».

Les FA interrogées mentionnent que le besoin d'accomplissement recherché dans le travail n'y était pas nécessairement satisfait. « ...je n'avais pas de réelle satisfaction à faire ce travail-là... même si je gagnais des prix. Je m'en foutais... c'est pas ça qui m'intéressait. » (09-1) Ce besoin d'épanouissement peut se nourrir d'un rêve qui pousse à l'action ou d'une insatisfaction qui appelle un changement.

[...] je gardais régulièrement dans des FA et mon rêve c'était ça : devenir FA. Mais à 18 ans, j'ai travaillé comme tout le monde. J'ai eu mes enfants... et j'étais tannée, j'étais jamais là. Je partais à 6 heures le matin et je revenais à 6 heures le soir... C'est pas moi qui élevais mes enfants... (10-1)

Le souhait de changement se manifeste aussi par un désir d'engagement dans une aventure nouvelle. Cette idée se retrouve plus particulièrement dans le groupe d'âge des cinquante ans et plus. On réalise que les enfants s'en vont, que la maison est grande et qu'on a encore besoin d'action; que les jeunes, en plus d'*amener de la vie*, offriront de nouveaux défis, quelque chose de neuf à *bâtir*. Cette disponibilité se canalise dans le désir d'aider des jeunes, dans une mission éducative.

[...] j'avais déjà de l'expérience avec les scouts et j'avais déjà élevé les 4 miens. [...] on avait plus de jeunes à la maison. C'est comme ça que ça commencé, en gros. [...] j'aimais ça qu'y ait du piquant un peu, pi que ça bouge... et aujourd'hui, ça bouge. (02-1,2)

[...] il me restait juste un enfant et il allait aux études. Alors je me suis dis : je retourne sur le marché du travail [...] ou [...] je l'ai fais par amour pour les enfants. J'adorais les enfants. (12 -4)

[...] c'était pour avoir une vie familiale dans la maison, carrément. [...] ces jeunes-là, veut veut pas, en plus il y a une motivation que tu es utile à quelque chose. Et ça ce bout-là, ça m'intéresse... je suis un gars qui aime bien bâtir. (16-2)

4.2.2 Un héritage

Certains répondants expliquent ce qu'ils vivent ou ce qu'ils sont devenus en le rattachant à l'histoire de leur enfance. En rappelant des anecdotes de jeunesse ou des

propos tenus par des personnes marquantes de leur entourage, ils affirment tenir de leurs ancêtres certains traits qui les caractérisent et qui teintent leur vécu actuel.

Héritage : « Patrimoine laissé par une personne décédée [...] ce qui est transmis comme par succession. Un héritage de croyances, de coutumes. L'héritage d'une civilisation. Héritage culturel [...] » (Définition du Robert). Nous retrouvons ce genre de rapport au passé dans 18 des énoncés retenus. Leurs auteurs disent en somme qu'ils sont comme ça, que c'est un héritage qui leur vient de loin et qui leur fut transmis par la famille sans qu'on en sache trop le comment ni le pourquoi.

Ma grand'mère a eu 12 enfants et elle accueillait tous les enfants du village... comme a disait, elle ne sait pas combien elle en a élevés. Mes tantes disaient : tu ressembles tellement à grand'maman. (12-5)

Cet héritage auquel font référence certains répondants se manifeste par une attitude d'altruisme, disposition qui les incite à trouver de la satisfaction en aidant autrui. Ils sont identifiés par leur entourage comme des missionnaires, des gens qui veulent sauver tout le monde.

[...] ça fait partie de ma personnalité. J'étais petit, on m'a toujours dit que j'avais l'âme missionnaire. Ma mère m'agaçait avec ça : c'est le missionnaire! Moi, je m'amusais avec ça... j'étais petit et j'allais aider les voisins à faire le gazon... parce qu'ils étaient vieux... je donnais un coup de main à tout le monde. j'ai toujours fait ça. Avant d'être FA c'était plus concentré dans la famille. Je m'occupais de mes grands parents, j'avais des tantes très âgées... quand j'étais ado. j'avais plusieurs tantes qui étaient dans les 80 ans. Je m'occupais beaucoup d'elles... j'allais faire leurs courses. (05-1)

[...] je me rappelle, dans les cours d'école, je me ramassais toujours avec celle qui faisait la plus pitié ou celle qui était rejet... et je lui disais : viens avec nous autres. Et là, les autres ne voulaient pas, et tout ça, mais parce qu'elle était avec moi...là, les autres amies, la prenaient... et là elle n'était plus toute seule. Moi, j'étais ce genre de personne-là. J'étais une aidante en partant... maman me disait : arrête de m'amener toutes sortes de monde à la maison... Mais, moi c'était plus fort que moi. Je n'aime pas les injustices... j'aime pas ça qu'une personne soit mise de côté juste parce qu'elle est moins bien habillée... Je suis partie de là : Quand je voyais qu'y en avait une qui n'était pas comme nous autres, bien ça me faisait de quoi... (07-7)

Ces affirmations rejoignent les propos de 9 participants soit 50% d'entre eux. Ils mentionnent qu'ils ont hérité de certains traits caractéristiques, et surtout d'une *âme missionnaire* qui les porte vers des œuvres humanitaires. Ils se sentent attirés par des causes idéalistes. Pour certains c'est une façon *de canaliser leur énergie*, et cette attitude justifie leur action.

[...] dans le fond, on est né... on est des aidants naturels. Et on va chercher quelque chose là dedans. Et si on ne le fait pas comme ça... on va le faire ailleurs. Si on fait pas ça là... on va s'impliquer dans d'autres choses. Là, nos énergies sont canalisées... je sais très bien.... que si j'avais pas été FA, à ma retraite, je serais peut-être en train de marcher... contre la guerre... mais là, mes énergies sont déjà canalisées. Je me serais peut-être impliquée dans la fédération des femmes... tu sais... sûrement, je suis convaincue que j'aurais embrassé une autre cause. Je suis sûre de ça. (08-9)

Quand j'ai commencé à travailler, j'avais l'âme du sauveur... je voulais tous les sauver. J'ai commencé mon travail... souvent, je donne... je dirais que je donnais trop. Moi là, aller au cinéma avec un gars parce que ses parents... y avait pas de parent... ou qu'il ne sortait pas... tu sais, ça m'est arrivé. (15-1,2)

Ce trait de caractère exprimé par la moitié des répondants doit cependant être nuancé dans le sens que *l'héritage d'une âme missionnaire* peut se manifester de bien d'autres façons. Les âmes missionnaires ne sont pas forcément FA. De même des personnes peuvent avoir le goût d'aider sans toutefois s'identifier à cette image.

4.2.3 Les sollicitations

Une *sollicitation* est définie par Robert comme une : « Tentation insistante susceptible d'entraîner. Appel, incitation. Demande instante, démarche pressante. Demande, prière, requête. Ensemble de forces extérieures s'exerçant sur une structure, un objet. »

Certains répondants affirment que la décision de s'engager comme FA peut découler d'événements extérieurs troublants, venus ébranler leur stabilité et leur tranquillité. D'aucuns mentionnent même qu'ils furent *appelés* à travers des *événements choc*. « [...] un de mes élèves qu'on a trouvé mort dans sa voiture. » D'autres ont parlé de *demandes instantes* difficiles à repousser.

Nous avons retenu neuf énoncés où l'on avoue s'être fait *tirer le bras*.

[...] la jeune fille est arrivée pendant mon absence. Au bout de trois jours, notre jeune, [notre fille] nous a demandé pour la garder. Elle était assise par terre, elle s'est appuyée la tête sur mon genoux... et elle me dit : Est-ce que tu voudrais me garder ? Pendant un mois, le temps que la décision se prenne, moi j'ai lutté beaucoup contre ça... parce que nous autres, on était pas prêts à ça... pas qualifiés... ça rentrait pas dans mon option de vie là. (08-1)

[...] j'ai été parachutée FA moi! J'avais une garderie et comme j'avais la garderie, j'avais une maman qui est tombée en détresse : elle s'est séparée, elle a perdue sa job et sa maison... On cherchait quelqu'un pour prendre ses enfants quelques temps. (17-1)

Ça commencé avec un de mes propres enfants qui m'est arrivé un soir qui m'a dit : maman, j'ai un de mes amis à l'école qui cherche une FA ça va pas du tout dans sa famille, penses-tu qu'on pourrait le prendre avec nous autres? J'ai donné comme réflexion qu'on était déjà 6 enfants et c'était le plus vieux de la famille. Le lendemain, j'ai eu un téléphone à la maison d'un t.s. [...] il avait 14 ans et il est demeuré jusqu'à ses 18 ans. Et à partir de là, ça s'est enchaîné. Ça continué... (11-1)

4.3 Synthèse et réflexion

L'explication fournie par ces FA peut sembler incomplète et réductrice. Il existe sûrement d'autres raisons qui motivent des personnes à devenir FA. De toute façon, comme le disait Cirillo (2000), il y a toujours deux raisons pour devenir FA : la raison que l'on donne, et l'autre, celle que l'on ne dit pas mais qui est la vraie... Il faisait référence à toutes les forces obscures, telles des courants profonds charriés par un fleuve, qui entraînent les personnes dans les décisions importantes de leur vie.

Notre travail ne fait que recueillir les propos des participants et interpréter ce qui se passe à la surface, étant bien entendu qu'il laisse inexplorés les courants intérieurs et profonds, tout aussi réels et effectifs.

Les propos recueillis nous incitent à conclure que les FA rencontrées sont des entités qui ne se contentent pas de regarder passer le train. Elles ont *sauté dans le train*, pour le meilleur et pour le pire. Ces gens peuvent répondre à un attrait intérieur difficile à identifier, ou encore à un besoin personnel de réalisation ou parfois même à un manque qui crée un appel comme le vide. Pour d'autres, ce sont des circonstances extérieures qui les ont interpellées. Ce qui est commun à l'ensemble de ces personnes c'est qu'elles acquiescent en s'engageant.

On peut se demander comment elles arrivent à répondre à ces sollicitations? Celles, intérieures, qui les hantent et qui les poussent à s'investir, et celles qui les interpellent de l'extérieur. C'est dans leur entourage qu'elles trouvent le support pour le faire. En effet, les propos recueillis affirment *que l'on trouve le support approprié auprès des proches quand ils nous confirment dans notre choix*. Cette dimension sera développée dans le chapitre des relations. Nous verrons la place qu'occupent les proches dans les engagements de la vie et l'importance des relations avec autrui pour relever pareil défi. De plus, c'est grâce à une attitude d'ouverture à autrui que l'on arrive à saisir la force qui va nous supporter dans un tel engagement : une croyance en la force que représente la famille et une ouverture d'esprit, en général, qui nous rend disponible à répondre à une sollicitation et à la tourner en défi personnel.

Nous autres, on est deux dans ça, [...] on est des complices. Faut être deux, parce que si... à un moment donné là, c'est humain, et à un moment donné là t'es pu capable. [...] Ça c'est une chose qu'on a appris... à travailler en équipe. (02 -15,16)

C'est beaucoup! [...] mais je suis contente... j'ai mes enfants, je suis tout le temps là... je les rends jusqu'à l'école... je me dis que c'est un cadeau. (13-6)

[...] des fois j'en ai 5-6 en même temps... et là ma fille me dit : prends-les maman si c'est des urgences... je vais t'aider. Elle embarquait avec moi et on splittait la paye... mais si elle ne l'aurait pas fait, j'aurais pas pu les dépanner comme ça... mais ça toujours fonctionné comme ça. (12-9)

En fin de compte, il ne semble pas y avoir de *point de départ* fixe ni même définissable pour devenir FA. Ce choix repose plutôt sur des aptitudes acquises dans son histoire personnelle, son expérience de vie, et sur une attitude générale qui incite à l'action, à l'engagement. Nous touchons ici à la difficulté que doivent rencontrer les gestionnaires quand ils ont à déterminer des critères d'acceptation ou d'éligibilité pour choisir de bonnes FA. Les normes quantifiées, reposant sur les performances d'une formation spécifique et les standards de compétence qui servent habituellement à déterminer l'employabilité pourraient s'avérer très limités, voire même inapplicables dans une telle situation.

CHAPITRE V

LES DIFFICULTÉS

Passé le préambule des présentations, nous avons demandé aux FA de nous parler de leur expérience, de leur quotidien. Il fut convenu d'envisager le quotidien sous deux angles de prime abord faciles d'accès : les difficultés et les satisfactions; ces aspects feront l'objet de deux chapitres : les difficultés, dans celui-ci, et les satisfactions dans un chapitre subséquent. Nous demandions donc aux interviewés de nous raconter des faits, des anecdotes qui ont marqué leur parcours.

Nous savons, d'une façon empirique, que nous apprenons à travers nos difficultés. Les tenants de l'apprentissage expérientiel ont abondamment démontré l'importance des difficultés dans le processus d'apprentissage. « Dewey et Schön ont donné un sens à la situation problématique : une expérience qui représente une rupture du cours habituel des choses, indépendamment des raisons qui provoquent cette rupture. » (Racine, 2000, p.20). Schön (1994) s'est particulièrement intéressé aux situations qui sortent de l'ordinaire dans la pratique de professionnels. « Ces situations donnent accès à un processus qui n'est pas nécessairement conscient [...] dans des situations de routine. »

Les gens qui ont décidé un jour d'ouvrir leur foyer à un enfant étranger ont accepté de se faire déranger. Ils ont consenti à vivre une expérience génératrice de *rupture dans le cours habituel des choses*. Ce dérangement peut conduire à des difficultés mais aussi à des phases de satisfaction bienfaisante, incitant à poursuivre l'idéal envisagé; mais la recherche d'idéal qui caractérisait certains répondants au *point de départ*

n'est pas dispensée de cette dualité. La réponse à l'appel d'une mission ou la poursuite d'un idéal procure satisfaction et bonheur; mais nous savons d'une façon empirique que le chemin cache des embûches et qu'il faudra de la ténacité pour persévérer sur une voie incertaine.

En [...] interaction avec son environnement, l'être humain agit habituellement selon un ensemble d'attitudes (intellectuelles, émotionnelles) et de façons de faire préétablies. Quand ce sont des situations de routine, ce monde de représentations et de significations n'est pas dérangé. L'action suit un cours où les solutions sont déjà connues et ont prouvé leur validité lors d'expériences antérieures. Ce type d'expérience n'ajoute pas au bagage disponible de connaissances bien qu'il puisse renforcer la valeur de ce qui est déjà intégré. C'est lors de la rencontre avec une situation problématique, c'est-à-dire une situation qui représente une rupture, une discontinuité dans le *connu*, qu'un nouvel apprentissage peut se faire. [...] Le décalage entre les pratiques instituées dans une société et celles qui émergent des nouveaux besoins des individus constitue pour Dewey une *situation problématique*. (Racine, 2000, p. 34- 35)

Les propos des FA révèlent le malaise et le dérangement que peut causer cette rupture. C'est d'abord leur désarroi qui s'exprime. Elles ressentent l'introduction d'une *discontinuité déformatrice* qui fait *éclater la forme antérieure* (Racine, 2000). Leurs propos font état de désorganisation, d'ajustement, de bouleversement, de sentiment d'incompétence et de peurs. Dans un deuxième temps (au prochain chapitre), nous verrons comment ces situations peuvent aussi procurer des satisfactions.

5.1 Les situations problématiques évoquées

La classification préliminaire des propos recueillis (Appendice F) nous a fourni 61 énoncés qui décrivent des situations problématiques rencontrées par les FA participantes. Ces propos furent repris et codés par mots-clés présentés dans le tableau 5.1 .

Tableau 5.1 Regroupement sous des mots-clés codés, des énoncés représentant les situations problématiques évoquées

Codes	Mots-clés	Qté
A	Le temps (manque de... perte de...)	7
B	La tâche (importance de la...)	10
C	Les lieux (aménagement... propriété)	7
D	Les choix (Déchirement... doute....)	15
E	L'incompétence (Sentiment...)	12
F	L'insécurité (menace, trahison, peur)	8
G	Les relations (les autres)	2
7	Total	61

La signification accordée aux mots-clés représente le sens ou la forme (catégorisation formelle) que nous donnons au discours, à l'état brut, des répondants (catégorisation substantive).

Signification des mots-clés

A- Le temps (ou la gestion du temps)

Portion de la vie évaluée en unités d'heures, de jours... Le temps qui semble manquer pour *joindre les deux bouts*; le temps qu'on a l'impression de perdre, cause d'irritation; situations imprévues qui sollicitent un investissement de temps... : « l'école m'appelait : venez le chercher, il se désorganise »

B- La tâche

Travail déterminé qu'on a l'obligation de faire... Le surplus de travail que la fonction impose. « Le premier mois, fallait que je le garde avec moi 24 h. par jour... »

C- Les lieux

Les contraintes physiques de la propriété... les besoins d'aménagement; le partage de la maison et des objets personnels... « elle met ses *rolers blades* sur mes planchers de bois... ah, ça brise pas tes planchers! »

D- Les choix

Les choix déchirants... le doute. « peut-être qu'ils vont me dire : maman, y a tout le temps quelqu'un chez nous... »

E- Le sentiment d'incompétence

L'impression de manquer de connaissances ou d'habileté face à la tâche... face aux faibles résultats obtenus et aux attentes déçues. Le questionnement quant aux moyens utilisés... « c'est quand les parents [...] c'est jamais correct ce qu'on fait. »

F- L'insécurité

La sensation de menace, de peur... physique ou psychologique. « Il est arrivé, il avait les yeux avec de la colère [...] je pensais qu'il allait me sauter dessus. »

G- Les relations

Actions mutuelles des personnes les unes sur les autres; lien de dépendance ou d'influence réciproque. « [...] c'était devenu physique, juste la voir... c'était moi là! J'étais plus capable! »

L'importance accordée par les répondants à l'aspect des difficultés**Tableau 5.2** Répartition des énoncés codés selon les sujets

(La signification des codes A,B,C, etc.. est présentée au tableau 5.1)

sujets	A	B	C	D	E	F	G	Total Énoncés
1	1	1	1		1		1	5
2	1	1			1	1	1	5
3	1	1		1				3
4	1				1			2
5			2	1				3
6		1	1	3		2		7
7				1	1			2
8		1	1	1		2		5
9					1			1
10	1	1		3				5
11			1			1		2
12					1			1
13			1	2	1			4
14		1			2	1		4
15		2		1	2			5
16	1			1				2
17				1				1
18	1	1			1	1		4
Total M-C	7	10	7	15	12	8	2	61
N. sujets	7	9	6	10	10	6	2	

Les données représentées au tableau 5.2 nous indiquent que les sujets s'expriment de façons diversifiées sur les difficultés qu'ils rencontrent. Trois d'entre eux (9, 12 et 17) sont restés discrets sur cet aspect avec chacun un énoncé retenu; par contre ils se situent dans le peloton pour situer l'objet de leurs difficultés (D et E). Six répondants (1, 2, 6, 8, 10, 15) ont insisté sur les difficultés rencontrées, avec cinq énoncés et plus. Les mentions des *choix déchirants* (D), du *sentiment d'incompétence* (E) et de l'ampleur de *la tâche* (B) se retrouvent en tête quant à leur fréquence (15, 12 et 10) et au nombre de participants qui les ont évoqués (10, 10 et 9). Au moins un de ces aspects (D, E et B) fut évoqué par 17 sujets, représentant 94% du groupe. La question des difficultés liées aux relations avec *les autres* n'est pas développée ici puisqu'elle fera l'objet du chapitre VII ci-dessous.

Tableau 5.3 Regroupement des mots-clés par thèmes

Codes	Mots-clés	Qté	Regroupement	Thèmes
A	Le temps	7	A-B-C- 24	Difficultés d'ordre fonctionnel
B	La tâche	10		
C	Les lieux	7		
D	Les choix	15	D-E-F 35	Difficultés d'ordre personnel
E	(In) Compétence	12		
F	L'insécurité	8		
G	Relation (les autres)	2	G 2	Difficultés d'ordre social
7	Total	61		

5.1.1 Les difficultés d'ordre fonctionnel

En abordant les difficultés, nous avons parlé de dérangement : dérangements dans l'emploi du temps, dans les tâches quotidiennes et dans l'environnement physique. Parmi les défis journaliers des familles modernes figure en tête de liste celui de l'organisation du temps et de la répartition des tâches. Les FA n'échappent pas à cette réalité : c'est sur ce point qu'elles se sentent vulnérables et désorganisées quand les imprévus viennent chambarder le cours normal des choses.

L'organisation matérielle des lieux, qui semble aller de soi, a demandé à certaines familles d'accueil des accommodements. Accepter de prendre un enfant supplémentaire peut exiger des aménagements physiques, des espaces à partager. La FA doit concilier les normes imposées par les Centres Jeunesse, l'intérêt de ses propres enfants, les besoins du nouvel arrivant et les contraintes matérielles de leur résidence.

[...] notre fille [...] ça faisait trois semaines qu'elle l'avait [la nouvelle venue] dans sa chambre, elle commençait à désenchanter. Et en la gardant, ça nous amenait à faire des changements dans notre maison... on avait pas de chambre. Donc, il a fallu sacrifier... sacrifier est un grand mot, défaire un salon qu'on avait en bas pour lui faire une chambre. C'est parti comme ça. Mettons qu'il y avait un projet de foyer dans le sous-sol... avec la base de la cheminée... mais ça ne verra jamais le jour, parce qu'il y a une chambre à la place. (08-1,2)

La gestion de la tâche d'accueil peut prendre aussi des formes diverses. La FA est parfois confrontée à des ennuis soudains qui viennent perturber son environnement physique et son emploi du temps.

[...] tu te lèves le matin, tout est normal, tu prends ton café... y arrive deux chars de polices... ils entrent dans la maison, bing bang, ça va partout dans la maison, ils ne t'expliquent rien... allo. Ça c'est des choses difficiles... des grosses crises aussi, quand les gars explosent... qu'ils ont trop de pression à gauche et à droite... (05-3)

Assurer l'aménagement physique ne règle pas tout. Au dire des répondants, les enfants accueillis réclament souvent plus de temps et d'énergie que prévu. A la tâche s'ajoutent alors des contraintes auxquelles il faut s'adapter. Le temps est évoqué comme une denrée précieuse qu'il faut gérer. Il faut bien *mettre* le temps... il faut aussi *prendre* le temps... enfin il faut *trouver* le temps...! Les propos des FA suggèrent que le temps leur est difficile à gérer. Arrivent des moments où la FA est confrontée avec le regret de perdre son temps, sans se cacher que ces situations sont inhérentes à sa tâche.

[...] on se dit : moi je suis tanné... j'ai pas vu d'effort... y a comme pas de résultat... on piétine... on perd notre temps... oui, voilà. Et là tu te dis : oui mais c'est un jeune-là... je ne peux pas faire ça... (18-6)

[...] mais c'était un enfant très colérique... il fallait dealer avec ça... l'école m'appelait : venez le chercher là, il se désorganise... les coups de poings... il est hystérique... ça j'ai eu de la difficulté. (04-4)

[...] mais quand on a des enfants lents... psychologiquement lents là... maudit que ça prend de la patience... ça n'en prend tu de la patience [...] pour faire les devoirs avec ça là. Ah... ça prends une patience d'ange. Ah oui, y a des jours que je manque de patience... (03-13)

[...] qui a été placée ici, s'est ramassée dans une dépression profonde. Ça c'est du stock... elle a lâché l'école, en tout cas, tout le kit... quand tu tombes en dépression... tiens! Et puis, je l'ai pris moi... j'ai passé à travers la dépression et on l'a remontée... (02-3)

Quand les FA interviewées parlent de temps, elle mentionnent aussi *la tâche* qui se retrouve journallement au cœur des difficultés d'ordre fonctionnel. L'ampleur de la besogne est évoquée sous différentes formes.

Juste le lavage, le ménage, les draps, les serviettes, juste... pas faire à manger là... juste ça. C'est pas des endurer les enfants... c'est tout l'ouvrage que ça l'apporte en plus. Comme l'été, y veulent plus aller au terrain de jeu. Y sont allés deux ans au terrain de jeu... bien y en a un, que [...] il était assez détestable dans le temps [...] puis y voulaient pas l'avoir. Ça fait que j'ai dit : tu vas rester ici. Mais l'année passée y ont pas voulu y aller et cette année non

plus... y veulent pas y aller, y veulent aller à la bibliothèque à la place... puis y aiment mieux faire des affaires ici. (03-14)

[...] parce qu'on avait changé le règlement des sorties. Le jeune devait sortir tous les 15 jours, et là il sortait tous les mois et là il ne sortait plus du tout. Et toi, faut que t'acceptes ça... Le contrat c'est pas ça qu'il dit quand tu l'as accepté chez vous... Et là... bien si tu n'acceptes pas ces conditions... bien là... (16-11)

Le premier mois, fallait que je le garde avec moi 24 h. par jour... même, il n'était pas question que je le laisse même pas une heure. Alors, je l'amenais partout... (18-2)

5.1.2 Les difficultés d'ordre personnel

Nous classons parmi les difficultés d'ordre personnel les soucis qui viennent troubler la paix intérieure des personnes dans leur fonction de FA. Les répondants nous confié les *choix déchirants* auxquels ils se voient parfois confrontés, un *sentiment d'incompétence* qu'ils ressentent parfois face à leur tâche et l'*insécurité* qu'ils éprouvent dans certaines situations. L'ensemble de ces sentiments peut être qualifié d'inquiétude, que Robert définit comme « *l'absence de calme, de paix et de tranquillité.* » Sensation de : *crainte, agitation, peine, peur, affolement, angoisse, anxiété*... Les FA ont choisi d'introduire chez eux des enfants présentant des besoins spéciaux; ce choix, même s'il procède d'une décision rationnelle, leur apparaît parfois s'imposer et même s'opposer à d'autres valeurs. Les répondants expriment ce déchirement qui les fait parfois douter d'eux-mêmes, de leur décision et de leurs compétences. Chez certaines FA, cette culpabilité vis-à-vis de leurs propres enfants et de ceux qu'ils accueillent peut s'apparenter à un sentiment d'échec. 57% des énoncés (35/61) en lien avec les difficultés rencontrées font référence à cet aspect.

[...] les moments difficiles... ce fut nos enfants qui nous les ont fait vivre... par rapport aux autres qu'on gardait. Un moment donné, les enfants sont des enfants... et quand ils sentent leur place menacée... ils réagissent. Et mes filles ont réagi toutes les deux [...] On a dû faire comprendre à nos filles qu'on avait

pris un mandat avec la jeune qui était là. Et là il y avait un problème entre les deux, et fallait le régler. Sans pour ça, en mettre une des deux dehors... (08 -4).

Là, mon chum voulait aller à la piscine avec les enfants... j'ai dis : allez-y. Moi, je ne sais plus, je vais rester avec lui. Ça s'est bien déroulé après... mais ouf... c'est difficile là. Pour les enfants, mon chum [...] ça n'a pas été facile. Des petits détails comme ça en cours de route...pas facile. (06-4)

Certains propos font état de *choix déchirants*, de doute, d'incertitude. Les situations décrites se présentent comme un bouleversement pris au sens d'un dérangement important au niveau de l'état d'âme; bouleversement qui est décrit par le Robert comme une « *émotion violente et pénible, un grand trouble qui vient ébranler, perturber, secouer.* »

Il est resté ici jusqu'à 18 ans... et il m'a demandé si je voulais... s'il pouvait rester, j'ai dis : non. Aujourd'hui, il est en prison. Parce qu'il a fait un problème... pour te dire que des fois c'est dur d'être FA aujourd'hui, il est en prison... (16-6)

Les personnes interviewées expriment comment elles sont parfois secouées dans leur être intérieur et jusqu'où elles se sentent touchées dans leurs valeurs et leur intégrité. Elles laissent entrevoir l'angoisse qu'elles éprouvent devant certaines situations qui les amènent à faire des choix où elles se sentent tiraillées. [...] peut-être qu'ils vont me dire : maman, y a tout le temps quelqu'un chez-nous... et tu les aimes plus que moi. [...] on a nos deux enfants... (13-6). Cette sensation est vécue dans certains cas comme une impression de *menace* provoquée par l'absence de sécurité et aussi par la peur de perdre le trésor que constitue leur patrimoine de valeurs personnelles. Le chevauchement quotidien de la fonction d'hébergement et des fonctions familiales pose problème : c'est comme si on sentait qu'on est peut-être allé trop loin et qu'on pourrait bien s'être trompé dans ses choix. Certaines situations de crise commandent une décision qui se vit comme un déchirement.

On apprend avec l'expérience, ah oui ça c'est sûr. Mais j'en ai eu deux petits qui sont partis parce que j'étais pas capable... et ça là j'ai trouvé ça dur. Ceux-

là... j'ai pleuré... et j'ai dit que je serais plus jamais FA que c'était trop difficile [...] ah, ça été difficile puis ça fini, j'ai été obligé de les renvoyer, parce que c'était ma santé là, j'étais rendue, je ne mangeais plus, je dormais plus... fait que j'ai été obligé... mais j'ai pleuré [...] ça c'a été la pire expérience (03-4)

Les répondants expriment aussi un *sentiment d'incompétence* qui émerge parfois.

[...] une journée, elle nous aimait, elle nous adorait et le lendemain, elle nous écrivait des lettres de bêtises, je vais tous vous tuer... elle est rentrée dans notre vie, oui, oui et elle a dérangé... elle est demeurée 15 mois, on l'aimait beaucoup et je me suis investi beaucoup avec elle. (01-2)

Le *sentiment d'incompétence* fait partie, avec les *choix déchirants*, des problèmes le plus souvent évoqués. Le *sentiment d'incompétence* est vécu comme une limite, une frustration devant l'incapacité d'utiliser ses connaissances pour résoudre un problème. L'incompétent(e) est définie dans le Robert comme quelqu'un « *qui n'a pas les connaissances suffisantes, l'habileté requise pour juger pour décider d'une chose (...) qui ne sait pas faire ce que sa profession, sa fonction exige.* » Lorsqu'on se sent dépassé par la situation ou par la tâche et qu'on réalise qu'on n'y arrivera pas complètement, on se sent incompétent. Ce constat entraîne généralement de la tristesse et peut se transformer parfois en découragement.

Sa mère était malade, en phase terminale, elle avait un cancer. Puis là, le père était pu capable de la garder, y l'avait placé en FA [...] A un moment donné, sa mère est allée passer un examen à l'hôpital, [...] Quand elle est sortie de l'hôpital, la mère elle a appelé ici là... ça hurlait au téléphone. Le médecin lui avait dit qu'il lui en restait pour trois mois à vivre. Eh là... je vais te dire... elle me dit ça au téléphone. Je savais pu quoi dire, moi là. J'dis quoi? Sa fille est ici! Ça fait que là, elle a dit c'qu'elle avait à dire... et là fallait que... et là demandez moi pas c'que j'ai dit, j'm'en rappelle pas c'que j'ai dit. Alors là elle a parlé à sa fille, et sa fille à réalisait pas ça, que sa mère allait mourir, c'était pour les autres ça... pas pour elle... mais un bon matin là... à s'est en allé chez eux... et elle m'a rappelé, y était 4 h. du matin, sa mère était décédée... et elle : « Marie, tu sais pas quoi ? Ma mère est morte! » Tu sais là, elle réalisait : maman est morte! Ça ça été... puis elle est revenue... y a eu les funérailles... tout ça. (02-4)

Les propos des répondants font état aussi d'*insécurité*. Ils parlent de menace, de peur et de trahison.

Ce que je trouve particulièrement difficile, c'est quand les parents se mêlent beaucoup de [...] Ça fait trois ans que j'ai sa petite fille et ça fait trois ans qu'elle me dit qu'elle va la changer de place. Encore la semaine dernière, on s'est parlé fort un peu... elle m'a dit encore qu'elle voulait la déplacer.... et là j'ai dis : déplacez-la. Je ne sais plus... je n'ai plus de moyen... ça je trouve ça vraiment difficile. C'est un placement volontaire, mais c'est jamais correct ce qu'on fait. A se demander si je suis capable de garder ça... ou si ça me mine trop.... ça vient semer le doute, miner mon énergie. (13-3)

La peur découle du sentiment d'incompétence. Les personnes ont exprimé comment après s'être senties incompétentes elles ont peur de ce qui va suivre. Cette peur se présente comme une émotion qui paralyse et qui empêche d'agir. Elle mine la confiance en soi qui avait été un élément-clé dans la décision de devenir FA.

Elle, c'était la violence [...] et aussi, ces jeunes-là, ils ont leurs amis... leurs amis leur ressemblent bien souvent... ça fait que les amis... tu peux pas toujours dire non aux amis... ça fait que là ça rentre [...] j'aime mieux des fois les voir ici que les voir partout ailleurs... ça fait que là, un ami c'était permis... mais je vais te dire une affaire.. que des fois l'ami tu le r'gardais de travers... puis, j'ai dis oui, mais là à c'teure, faut que je vive avec là... (02-6)

[...]quand Jinno est arrivé ici, il sortait du centre d'accueil ok... et au centre d'accueil il a pété sa coche multiples fois... moi ici, il est arrivé il avait les yeux avec de la colère... je pensais qu'il allait me sauter dessus... La première chose qu'il me dit, quand je vais le chercher au centre d'accueil, il arrive ici... il me dit : moi j'aime pas ça ici... et il me regarde avec un regard [...] Moi là, je voulais mourir ici dans la maison assez que les après-midi je sortais... et quand je savais que j'allais être toute seule avec lui... le cœur me faisait mal. (18-9)

[...] cette jeune-là a parlé avec son intervenante et elle a inventé toute sortes d'histoires... sur notre compte. [...] Et ce qui est le pire, c'est que cette jeune-là... sa réputation était déjà faite... mais on a quand même préféré prendre sa parole à elle... plutôt que prendre notre parole... qui avions une expérience de 8 ans, à l'époque. Où, jusque-là, on avait eu que des succès avec les filles qu'on avait gardé ici. Une passe extrêmement difficile... assez qu'on a pensé mettre un terme à notre mandat de FA. (08-7)

Quand tu es certaine qu'un de tes jeunes vient de te voler 300\$ quasiment en dessous du nez... puis là tu es seule avec lui, il est rendu 9 h. du soir... tu peux pas aller lui dire, parce que faut que tu te protèges. (11-6)

[...] le jeune qui s'est désorganisé à 2 - 3 h. du matin... parce qu'il a fessé dans les murs chez lui et qu'il est en état de consommation... c'est ça qu'on a aujourd'hui. [...] Je regarde juste ma fin de semaine, je me suis fait voler mon auto, par un jeune qui était ici... qui avait été transféré de FA et que moi j'avais prévenu que ce jeune-là ça y prenait un centre d'accueil... non, le centre d'accueil est bondé, on va l'envoyer en FAR. Ils l'ont envoyé en FAR. puis il est venu me voler mon auto... il s'était fait faire une clef. Quand t'es rendu que tu peux pas prendre ta douche sans avoir ton trousseau de clefs sur toi, c'est heavy. (11-5)

5.1.3 Les difficultés d'ordre social

Si l'on aborde les difficultés rattachées aux comportements difficiles des enfants accueillis, il apparaît que les conflits d'ordre personnel sont souvent attribuables à des problèmes de relations personnelles comme la communication, la collaboration, le respect, la compréhension, etc. Certaines situations conflictuelles en apparence insolubles peuvent provoquer un fort sentiment d'incompétence ou d'insécurité. C'est sous l'angle des relations toutefois que nous avons choisi d'analyser ces propos.

[...] je me suis rendu compte... c'était une manipulatrice professionnelle [...] Ça ça été une expérience difficile et c'était devenu physique, juste à la voir... c'était moi là. J'étais plus capable. (01-7)

[...] ça arrive à un moment donné qui en a une qui correspond pas à toi... puis, j'en ai eu une à un moment donné, là quand elle rentrait dans la maison, je filais mal... j'étais... et je ne comprenais pas... parce que je voulais probablement pas me l'avouer, non plus que c'était ça... jusqu'au jour où j'ai dit : y a de quoi qui va pas là [...] (02-11)

L'aspect des relations revêt une grande importance dans le discours des répondants. Les propos s'y rapportant font donc l'objet d'un chapitre particulier intitulé : les relations.

5.2 Synthèse et réflexion

Nous remarquons que les FA participantes démontrent une habileté surprenante à s'adapter à des situations disparates et particulièrement exigeantes. Ces propos nous portent à croire que la persévérance dans le temps, la patience et la force devant l'adversité sont des éléments avec lesquels ces FA ont appris à jongler. Bien plus, c'est en développant leur souplesse et leur habileté à vivre avec ces situations que ces FA ont réussi à s'ajuster aux multiples contraintes que leur impose leur tâche. Leur témoignage met en évidence le contact direct avec la dure réalité que devient leur milieu de vie; cette confrontation est à la fois source d'apprentissage et cause du grand dérangement auquel elles s'exposent.

[...] la plupart des modèles d'apprentissage expérientiel accordent une importance primordiale aux contacts directs avec le phénomène rencontré. Pineau définit ainsi le contact direct : [...] sans médiation de formateurs, de programme, de livre, d'écran et même de mots, donc sans différé, à chaud, du moins dans sa genèse. Soudainement, l'objet, le sujet ou la situation est là, s'impose, surgit comme événement [...] Dans un premier temps, l'expérience est la rupture de la continuité; l'introduction d'une discontinuité par le surgissement, l'événement en direct d'une nouveauté. Cette nouveauté n'est pas formatrice en soi, ni immédiatement. Elle est même d'abord déformatrice en faisant éclater la forme antérieure [...] (Pineau, 1989, p.24-25, cité dans Racine, 2000, p.36)

Le discours des FA sur les difficultés qu'elles ont rencontrées, nous projette dans le monde de rupture avec le connu qui a provoqué leur incertitude et leur inquiétude. Heureusement, il y a l'autre côté de la médaille qui nous sera révélé dans le prochain chapitre : les satisfactions.

CHAPITRE VI

LES SATISFACTIONS

La connaissance du vécu des FA serait trop imparfaite si elle passait sous silence les satisfactions qu'elles rencontrent dans l'exercice de leur fonction.. Elles furent donc invitées à rappeler des épisodes ou encore des détails du quotidien où elles ont éprouvé de la satisfaction. Nous avons évité de les encadrer dans une définition trop restrictive de la satisfaction; car nous voulions savoir comment, spontanément, dans leur ordinaire, elles vivaient des sentiments de satisfaction. Une approche ouverte favorisait l'individualité et la diversité dans leurs réponses.

La satisfaction est définie par Robert comme un « sentiment de bien-être; plaisir qui résulte de l'accomplissement de ce qu'on attend, désire, ou simplement d'une chose souhaitable. Sentiment de satisfaction. Qui apporte des satisfactions : gratifiant. Résultat satisfaisant : conforme à ce qu'on peut attendre. Se déclarer satisfait : comblé. » Les propos des FA illustrent bien cette définition. « Je réalise mes rêves, ma révolution à petite échelle, mais surtout ma propre satisfaction. » (09-5) « Tout ça, c'est notre reconnaissance... et notre paye. » (08-8) En retenant cette définition, une classification préliminaire des propos recueillis nous a fourni 74 énoncés (catégorie substantive) qui furent repris et codés par mots-clés (tableau 6.1) représentant les différentes *formes* (catégorie formelle) que nous avons attribuées aux données brutes.

Tableau 6.1 Regroupement des énoncés représentant les satisfactions évoquées, sous des mot-clés codés

Codes	Mot-clés	Qté
A	Les défis	14
B	La filiation	13
C	Les résultats	15
D	Les buts	11
E	La gratuité	12
F	Le secours	9
6	Total	74

C'est dans ces différentes formes que nous avons réparti l'expression des satisfactions vécues par les FA rencontrées. Chacune explique à sa façon comment elle récolte le fruit de son investissement ou comment elle y trouve son compte, son contentement.

Signification accordée aux mot-clés

A- Les défis

Obstacle intérieur ou extérieur à surmonter, qui représente une stimulation vers l'action ou l'engagement à une cause. Le désir de dépassement, d'aller plus loin, d'apprendre... Recherche en vue de combler un besoin intense...

B- La filiation

Lien significatif créé entre l'enfant et les parents d'accueil qui résulte d'une relation satisfaisante de part et d'autre. Lien qui unit et qui dépasse le cadre du placement. « C'est un beau moment quand ils nous disent : tu vas être grand-maman. » (13-7)

C- Les résultats

Ce qui arrive ou qui commence à exister suite à une intervention ou à un nouvel état de choses. Changements observables ou effets que l'on peut attribuer à une cause. Effet mesurable ou observable d'une intervention.

D- Les buts

Point que l'on se propose d'atteindre. Objectif visé. Idéal à réaliser... auquel on aspire. « On dirait que ça m'a donné un but dans ma vie. » (03-9)

E- La gratuité

Qualité d'échange entre des personnes qui repose sur le don et sur l'absence d'attente. Échange basé sur l'acceptation inconditionnelle de l'autre. Manifestation d'affection ou de tendresse désintéressée, libre. « Y nous doivent rien ces enfants-là... et ils nous aiment gratis. » (03-10)

F- Le secours

L'aide apportée à quelqu'un pour le sortir d'une situation difficile. L'appui, l'assistance, le réconfort, le soutien... dans le but d'aider. Le sauvetage... dans une situation désespérée. « Ma fille s'en allait en psychiatrie... tu l'as sortie de ça... tu l'as sauvée. » (11-10)

Importance accordée par les répondants à l'aspect des satisfactions**Tableau 6.2** Répartition des énoncés codés selon les sujets

(La signification des codes A,B,C, etc.. est présentée au tableau 6.1)

sujets	A	B	C	D	E	F	Total Énoncés
1		1	1				2
2		1					1
3	1	1	1	1	1		5
4	1	1	1				3
5		1		1			2
6					1		1
7	1		1		1		3
8		1	1	1	1	2	6
9	3			2	2		7
10	3	1	2	2		2	10
11		1	2		1	2	6
12	1		1	1	1	1	5
13		1					1
14		1	1	1			3
15	1		1	1	2		5
16	1	1	1				3
17	1	2	1		2		6
18	1		1	1		2	5
Total M-C	14	13	15	11	12	9	74
N. sujets	10	12	13	9	9	5	

Ce qui frappe dans ce tableau, c'est de voir combien l'expression des répondants diffère si on considère la fréquence de leurs énoncés touchant la question de la satisfaction. Les sujets 2, 6 et 13 se sont exprimés seulement une fois là-dessus, comparé au sujet 10 qui compte 10 énoncés et des sujets 3, 8, 9, 11, 12, 15 et 17 qui en ont cinq et plus. Le tableau 6.2 nous révèle d'autre part que les sujets 2 et 6 s'étaient exprimés abondamment sur l'aspect des difficultés avec respectivement 5 et 7 énoncés. Nous observons une répartition assez uniforme des énoncés dans l'attribution des mots-clés (de 9 à 14). Cependant, la répartition des mots-clés par nombre de participants qui les ont abordés présente une plus grande disparité (de 5 pour F à 13 pour C). C'est la colonne des *résultats* (C) qui compte le plus grand nombre d'énoncés (15) ainsi que le plus grand nombre d'auteurs (13 sujets, soit 72%).

Tableau 6.3 Regroupement des mot-clés par thèmes

Codes	Mot-clés	Qté	Regroupement	Thèmes
A	Les défis	14	A-C-D 40	Les satisfactions basées sur l'atteinte d'objectifs
C	Les résultats	15		
D	Les buts	11		
B	La filiation	13	B-E-F 34	Les satisfactions basées sur le don de soi
E	La gratuité	12		
F	Le secours	9		
6	Total (énoncés)		74	

En analysant les propos des FA rencontrées, nous remarquons qu'il est possible d'établir une corrélation entre la satisfaction dont elles témoignent et le besoin d'accomplissement qu'elles ont mentionné au chapitre des motivations initiales (point de départ). Bref elles ressentent de la satisfaction lorsque leurs besoins semblent comblés. Le degré de satisfaction paraît s'ajuster, par conséquent, à celui du contentement des besoins initiaux. Ainsi, pour certains participants, le plaisir d'avoir réussi à atteindre leurs objectifs répond à un besoin de productivité; la mesure de leur succès est fournie par des résultats tangibles. D'autres, répondant à une gamme différente d'attentes personnelles, trouveront dans le fait de secourir quelqu'un, en sachant que ce geste lui est bénéfique, la satisfaction du devoir accompli.

Essentiellement, les satisfactions des participants se regroupent en deux ordres distincts : celles qui répondent à des objectifs éducatifs ou professionnels et celles qui reposent sur la valorisation et le plaisir du don gratuit de soi-même. L'aspect de la satisfaction dans le discours des FA sera analysé sous ces deux perspectives.

6.1 Les satisfactions basées sur l'atteinte d'objectifs

Nous avons regroupé sous ce thème ce qui parle de défis, de résultats et de buts. Dans le contexte de la FA, *atteinte des objectifs* signifie obtention de résultats concrets avec les enfants qui lui sont confiés. Ces expressions, d'un ordre plutôt quantitatif, se conjuguent au pluriel : nous poursuivons des défis, nous voulons des résultats et nous cherchons à atteindre des buts. Ces visées font appel à la dimension rationnelle des personnes, au côté comptable, au département des comptes. Les répondants parlent d'objectifs sur lesquels ils travaillent dans le but d'atteindre des résultats observables et/ou mesurables. Le défi, même s'il fait référence à un idéal, le monnaie en une réalité tangible. De même l'alpiniste sait, même s'il n'a pas encore atteint le sommet, qu'il demeure fidèle au défi qu'il se donne. Dans plus de la moitié (55%) des énoncés touchant les satisfactions, les FA ont fait part de l'importance qu'elles accordent aux

résultats tangibles obtenus dans les défis qu'elles s'imposent. Cette obtention représente à leurs yeux une source de satisfaction importante. En effet, l'atteinte de résultats permet d'oublier ou du moins d'accepter, les angoisses et les efforts qu'il a fallu déployer pour y arriver.

Ça faisait 4 familles qu'ils appelaient. Les familles se décourageaient... d'aller la chercher. Et là, quand je l'ai vue, elle me faisait penser à un enfant du Biafra... y manquait rien que les mouches autour d'elle. Elle avait 4 mois. Elle a 15 ans maintenant. Je peux vous dire que c'est le summum de la misère qu'on a eu... Une chance que tous mes enfants étaient là... parce qu'on a fait ça en équipe. (12-7)

[...] lorsqu'on se revire et qu'on regarde [...] on a des photos, des enfants dans le temps qu'ils sont arrivés ici dans les premières journées, et on regarde aujourd'hui, les mêmes photos... on a pas les mêmes enfants du tout. C'est complètement différent... c'est des enfants que je lancerais dans la société sans aucun problème. Tandis qu'au début, ils étaient des rejets de la société... c'est ce qu'on voyait... et c'est ça le travail. C'est le travail qu'on fait, c'est ça qui est encourageant... (10-5)

[...] il est arrivé ici à 9 ans, il était manipulateur... y était ah... menteur, manipulateur... y était pas fin là... les 6 premiers mois là je dirais... c'était difficile, avec les autres surtout. Il envoyait tout le monde se promener... y sacrait... y s'choquait... puis y garochait les affaires... puis crime, à c'teure. Y en a tu un qui est fin, c'est bien lui. Y est assez fin c'te p'tit gars-là maintenant... (03-3)

Dans certains cas, il faut *se battre* pour réussir. Mais comme l'athlète qui atteint son but, on oublie rapidement les sacrifices et les efforts investis. C'est la satisfaction qui l'emporte sur la peine.

Si tu prends un enfant qui a de la difficulté à l'école... il peut avoir du potentiel dans le dessin, dans la natation... tu le valorises là où il a le plus de facilité... et t'essaye de l'aider dans les domaines où il a des difficultés... et tu l'amènes à continuer tout le temps en l'encourageant. Par exemple, on a eu un enfant, justement qui était dans une école de troubles de comportement. Ce jeune-là, il me semble qu'il était intelligent et je ne le voyais pas là. J'ai dis, il me semble qu'il a assez de potentiel pour être dans le régulier... J'en ai parlé... j'ai eu une rencontre avec les professeurs... et c'est sûr qu'eux, ils ne voyaient pas ça

du tout. Mais moi, je le voyais. On s'est battu pour le sortir de là... et aujourd'hui, ça fait 2 ans... il va à l'école régulière, il fonctionne très bien, il a même gagné une médaille d'honneur en plus... Mais il a fallu qu'on se batte... (10-7)

La poursuite d'un idéal en rapport avec des valeurs personnelles fait l'objet d'une satisfaction qui ressort clairement des propos de certaines FA. La concrétisation de cet idéal, qui pourrait être perçu comme utopique, représente une grande source de contentement.

[...] il avait été capable de verbaliser que dans sa jeunesse... y avait eu de la violence chez eux. Y avait eu des problèmes... son père avait des problèmes... parce que lui-même avait connu ça dans son enfance... et lui, il voulait briser le *pattern*. Quand un jeune vous dit ça là, devinez ce que vous faites. Vous embarquez : c'est l'élément déclencheur! Il dit : moi, je ne veux pas reproduire ce que j'ai vécu. J'ai dit : Denis, bravo... Bravo! C'est toi qui va changer plein d'affaires dans le roulement de ta famille. Et effectivement... c'est ça qui est arrivé. (18-4)

[...] ce qui prime pour moi, c'est la liberté. J'aime beaucoup avoir une forme de liberté. Je suis dans ma maison, je suis dans mes espaces... dans ma fenestration qui m'amène cette créativité-là... il faut que je crée, sinon je ne me nourris pas. J'ai choisi d'être FA; je ne subis pas ce choix. Les mauvaises nouvelles de la t.v. le soir me confirment toujours que je suis dans mon élément. Que je dois continuer encore longtemps. Je peux faire d'autres choses, mais je ne le fais pas, par choix. (09-14)

La reconnaissance de certains résultats et le témoignage obtenu du milieu représentent la source de satisfaction qui fut soulignée le plus souvent (15 fois) par les répondants.

Comme Éric, quand il est arrivé, la première année... on a eu des compliments de l'école... c'est un enfant qui a changé complètement [...] je dis toujours aux professeurs... aussitôt que vous voyez quelque chose, attendez pas, appelez-moi tout de suite attendez pas trois mois. On se suit de près. Quand un enfant arrive, je vais voir la direction et on dit comment est l'enfant. [...] quand on a des rencontres... ils nous le disent... vous faites bien votre travail... on a des compliments. On a eu des rapports dernièrement et c'était très positif. Ils ont dit qu'ils étaient contents de nous autres... comme FA. Ça nous fait du bien de temps en temps se faire dire qu'on travaille pas dans le vide. (14-7)

6.2 Les satisfactions basées sur le don de soi

Le contentement éprouvé dans l'accomplissement du devoir et le plaisir d'avoir rendu service à quelqu'un dans le besoin occupent une place importante dans le discours des FA. Sentir que l'autre éprouve de la reconnaissance en recevant aide et support constitue, à certains moments, une incitation suffisante à poursuivre son engagement. Cette récompense pourrait être qualifiée de "gratuite" par opposition au "salaire" plus tangible obtenu par l'atteinte d'un résultat ou d'un objectif. Dans la pyramide des besoins de Maslow (1972), la satisfaction du besoin de reconnaissance occupe une place importante. Elle se ressent devant des manifestations et des comportements de gratitude, des gestes ou des mots d'affection et de tendresse. C'est le cas des parents qui éprouvent une grande satisfaction en voyant grandir leur enfant.

On remarque que les trois sujets qui sont restés discrets sur leurs satisfactions, avec seulement un énoncé retenu, sont enclins tous trois à cette attitude de gratuité. D'autres qui ont démontré un intérêt marqué envers l'atteinte de résultats tangibles (avec 55% des énoncés), s'ils ne restent pas insensibles à la gratitude venant des jeunes secourus, peuvent quand même œuvrer sans attente de retour. Les satisfactions qu'on retire du don de soi représentent 45% des énoncés. Toutefois, on observe que tous les sujets (100%) ont fait au moins une référence à cette dimension. Parmi les 34 énoncés touchant cet aspect, les citations qui suivent l'expriment en divers termes.

Les jeunes qui continuent à garder une relation positive avec la FA après l'avoir quittée reconnaissent à leur façon l'importance de cet engagement.

Je pense qu'on marque leur vie... oui, la première que j'ai eu, elle m'appelle, et elle me disait que... vous serez toujours mon deuxième papa et ma deuxième maman. Alors elle nous dit ça. La deuxième, elle, continue de venir nous voir, la plus *toffe* de toutes, elle vient encore ici, elle est venue avant Noël, elle est venue dîner ici, et elle me demande des conseils... exemple sur sa santé. (01-12)

Parfois c'est le sentiment réconfortant d'avoir été là au bon moment et d'avoir posé un geste approprié et décisif dans la vie d'un jeune.

Un jour, le téléphone a sonné ici... et y en a une, elle était dans une passe très difficile... et elle dit : viens me chercher, viens me chercher! Là, je me suis dis : pour cette personne-là, je suis restée comme la dernière ressource. A quelque part, elle n'a plus personne, elle est mal prise... j'ai dis : attends-moi, je vais aller te chercher. C'est sûr que ça m'a dérangé [...] Elle a continué son petit chemin après ça et j'espère juste que je l'ai aidée... juste en ne la rejetant pas. (08-8)

Le fait de mettre son expérience au service de la jeunesse peut contribuer à valoriser l'adulte et à lui attirer la considération de la société.

Quand on a l'expérience c'est facile... de l'amour, j'en ai en masse à donner moi... c'est facile pour moi. Mais on dirait que c'est facile de se sentir apprécié et aimé... ils ont besoin d'un gouvernail, pour leur dire, leur montrer : ce p'tit bateau à voile là... je vais lui donner un guide... Y en a pas eu dans la vie, je vais lui donner une chance. Y va partir sur le même pied que les autres... parce que là, y part pas sur le même pied que les autres. C'est l'fun, se sentir aimé, gratis. Y nous doivent rien ces enfants-là... et ils nous aiment gratis. C'est un cadeau... elle a disait toujours : les enfants c'est un cadeau. C'est l'fun... parce qu'on a pas à faire grand chose, on a juste à les aimer... et ils nous aiment gratis. J'suis même pas leur père ou leur grand-père, moi... (03-10)

Devenir parent, par nature ou par substitution, représente pour un grand nombre d'adultes un défi et une satisfaction inégalée. Et que dire du bonheur éprouvé au moment de devenir grand-parent ?

Maintenant, on la voit souvent... ça été notre fille, on la voit encore. Elle a eu un petit bonhomme... et on est grand papa et grand maman. On est vraiment... elle dit toujours vous êtes les troisièmes... plus importants, on l'a élevé et on lui a donné nos valeurs... Elle nous aime, comme là, elle fête un an son bébé, elle nous a appelé... vous venez là pour la fête de mon p'tit gars. Elle est venue la semaine passée ici. (17-2)

Le discours de FA rencontrées nous révèle que certains événements, faisant partie de leur vécu, représentent une récompense d'une richesse inestimable. C'est le paradoxe de la gratuité inhérente au don de soi.

6.3 Synthèse et réflexion

La satisfaction qu'on escompte de son travail ne laisse personne indifférent. L'analyse du discours des FA rencontrées indique une corrélation entre la recherche d'accomplissement qui les motivait à devenir FA et le contentement qu'elles éprouvent dans l'accomplissement de leur tâche. A première vue, ces propos, comme les deux thèmes qui ont retenu notre attention, peuvent paraître contradictoires. Comment peut-on se laisser guider dans son travail par la poursuite de son intérêt et en même temps prétendre qu'on le fait hors de toute attente, dans la gratuité? La réponse à cette question se trouve dans les deux sens étymologiques du mot éducation : d'une part, il est question de former, de discipliner et de façonner, et d'autre part d'accompagner, dans le respect, quelqu'un qui marche vers la libération de son potentiel.

L'organisme qui embauche les FA leur pose au départ des exigences considérables. A la lecture du Contrat¹ de service qui définit l'engagement des FA, on relève les expressions suivantes : La FA *assure, doit suivre, respecte, favorise, a l'obligation, s'engage à...* Et à titre de préalables il est stipulé que «la FA reconnaît la responsabilité de l'établissement administrateur de s'assurer que la qualité et la quantité des soins, de l'entretien, de la surveillance, de l'éducation qui sont données à l'(aux) enfant(s) par la FA répondent aux valeurs prônées par l'établissement administrateur ». Formules sans équivoque. Les FA doivent être prêtes à rendre des comptes. Qui oserait confier une fonction aussi lourde de responsabilités à des gens

¹ Contrat famille d'accueil (Mai, 1999). Protocole d'entente entre Les Centres jeunesse Chaudière-Appalaches et la famille d'accueil. (Non disponible dans la littérature recensée).

qui vivent dans les nuages ? L'habileté à gérer des situations de complexité croissante est probablement une des premières qualités requise pour devenir FA. Il ne fait pas de doute qu'il faut des gestionnaires-de-la-famille chevronnés pour composer avec des jeunes souffrant de difficultés d'adaptation souvent considérables. Si la règle du bon gestionnaire est de se fixer des objectifs à atteindre, les FA rencontrées semblent répondre à ce critère en le plaçant au premier plan dans leurs propos. Il n'est donc pas étonnant de retrouver en priorité dans l'expression des FA les satisfactions liées à l'atteinte d'objectifs. Pourtant, les critiques ne manquent pas pour dénoncer le côté inhumain de l'approche-comptable dans la gestion des ressources humaines qui prévalent au sein de nombreuses entreprises modernes (Meignant, 2002).

Ces entreprises modernes qualifieraient sans doute un engagement comme celui que nous avons relevé dans les propos des FA, engagement fondé sur la satisfaction du besoin de se donner, comme fragile à sa racine même, insuffisant, inquiétant, voire irresponsable du point de vue opérationnel et formel. Au contraire, aux termes des témoignages recueillis, nous pouvons plutôt considérer cette motivation affective comme une force complémentaire sinon indispensable pour agir efficacement dans un contexte d'éducation spécialisée. Dans le contrat dont nous parlions plus haut, on souligne « l'importance que la FA développe un lien significatif avec l'enfant malgré l'aspect temporaire de son placement. » *L'importance de développer un lien significatif* pourrait s'avérer quelque chose de difficile à comptabiliser. Ce que la raison ne peut chiffrer, les FA témoignent qu'elles auront à l'évaluer qualitativement par le sentiment; c'est là qu'elles se questionnent à juste titre et semblent à la recherche d'un équilibre entre le cœur et la raison.

En effet, certains commentaires permettent de pressentir ce qu'on pourrait qualifier d'aller et retour : le passage du cœur à la raison et *vice versa*. Un homme affirme qu'après avoir donné 29 ans à sa compagnie, il avait besoin de passer à autre chose. Il

sentait qu'il manquait une dimension à sa vie. Il découvre que des enfants *ça réagit... bien différent de la mécanique... et que les enfants qui ont cette chance vont pouvoir en aider d'autres plus tard.* (10) Une dame dit : «... je pensais que l'amour suffisait [...] je partais vraiment de loin. » (09) Ces deux personnes, à partir de positions opposées, découvrent à l'examen des satisfactions qu'elles retirent que celles-ci passent par un équilibre entre deux pôles : la raison et le cœur. Le philosophe et essayiste John Ralston Saul (2003), parle d'un *déséquilibre fatal* dans la suprématie qu'exerce la raison sur les autres qualités humaines. Parmi les conséquences de ce déséquilibre, Saul affirme que cette suprématie de la raison a fait du marché du travail un espace *antidémocratique, despotique, sclérosé et franchement médiocre*. Le philosophe replace donc la raison sur un pied d'égalité avec cinq autres qualités universelles à tous les individus : *le sens commun, l'éthique, l'imagination, l'intuition et la mémoire*.

Au moment où les institutions de formation et les entreprises cherchent à former et à dénicher des travailleurs créatifs et capables de s'adapter à des réalités multiples et changeantes, il se passe quelque chose d'insoupçonné dans des coins reculés, à l'ombre de tous regards. Certaines familles sont en train de développer, par leur expérience, un savoir particulier qui fait appel à une pluralité épistémologique (Rhéaume, 2002). Les FA qui réalisent que la raison et le cœur doivent faire partie d'un équilibre pourraient constituer un milieu de pratique privilégié et inciter les scientifiques (du milieu académique), les professionnels (de la pratique) ainsi que ceux qui vivent l'expérience (usagers, citoyens...) à mettre en commun leurs connaissances pour développer de nouveaux savoirs.

L'objet de cette étude n'est pas de démontrer que l'équilibre entre la raison et les autres qualités universelles constitue un appui significatif pour les FA, mais cette idée nous projette, encore une fois, sur une autre piste à explorer.

CHAPITRE VII

LES RELATIONS

Les FA, après avoir décrit l'*origine* de leur projet, puis les *difficultés* et les *satisfactions* qu'elles y ont connues, ont confirmé qu'elles n'évoluent pas seulement dans le domaine rationnel, mais qu'elles sont encore tributaires de rapports affectifs avec d'autres partenaires. Cette dualité les plonge dans un réseau de relations où l'amitié et le partage côtoient la méfiance et l'hostilité. Il y a lieu d'expliquer comment, dans ce monde de relations, se manifestent leurs acquis.

7.1 L'apprentissage par les relations humaines

La question *qu'est-ce que vous avez appris?* ne déclenche pas ipso facto chez les interviewés la réponse exhaustive qui fournit l'énumération ou l'évaluation des acquis. Il faut plutôt, devant le bilan de leurs actions et interactions, se demander s'ils ont pu y affirmer leur capacité à résoudre les problèmes quotidiens. Si leurs propos le démontrent, on peut prétendre à juste titre que ces expériences furent porteuses d'apprentissages. Or dans la fonction de parent substitut, les gestes ne sont pas seulement de nature fonctionnelle mais surtout d'ordre relationnel. Il est vrai que dans leurs fonctions quotidiennes, l'artisan, le professionnel ou le chercheur développent des habiletés qui deviennent avec l'expérience une affaire de routine. Mais la relation humaine présente un champ beaucoup plus vaste, un réseau plus complexe, plus imprévisible que l'univers matériel. Et bien des gens peuvent vivre dans la société sans développer beaucoup d'habiletés sociales; car il ne suffit pas de vivre à côté des

autres pour avoir accès au potentiel de développement qu'offre leur compagnie. Pour profiter de son environnement humain, il est nécessaire selon Schutz (1987) de partager une *communauté d'espace et de temps* qui dépasse la promiscuité physique et la coïncidence chronologique. Selon cet auteur, la communauté de pratique est appelée à vivre avec ces différentes communautés qui comportent chacune leur culture et leurs règles de fonctionnement. Milieu particulièrement riche en occasions d'apprentissage, mais complexe aussi à cause de ses nombreuses exigences. C'est à travers ce *système* que doit naviguer, au quotidien, la FA.

Selon Racine (2000), l'interaction quotidienne d'un intervenant, dans son contact avec l'expérience des autres, représente un point de vue privilégié pour saisir le processus d'apprentissage expérientiel. En fait, les FA peuvent apprendre largement de tous ceux qui gravitent autour d'elles. Il est donc avantageux qu'elles favorisent chez leurs membres des rapports de communication et de compréhension mutuelle pour tirer profit de leur vie en société, pour apprendre de leurs expériences. C'est pourquoi dans une étude sur la construction du savoir des FA, il est nécessaire de souligner l'importance centrale des relations qu'elles entretiennent avec autrui.

7.2 L'environnement humain, lieu de ces relations

Aux fins de la présente analyse, nous avons défini l'environnement humain des FA qui constitue un *éco-système* (Bronfenbrener, 1979) comme constitué des cinq (5) éléments suivants :

- les jeunes accueillis représentant tous les jeunes référés par les Centres jeunesse;
- leurs parents naturels ou ceux qui les représentent;
- les intervenants des services sociaux impliqués directement dans le placement;
- les professionnels qui sont appelés à intervenir en périphérie;
- et enfin l'entourage plus ou moins élargi qui compose le tissu familial et social de la FA.

Nous avons vu dans les précédents chapitres l'importance des relations humaines dans la satisfaction ou l'insatisfaction que retirent les FA de leur activité : comment les difficultés peuvent être causes ou conséquences de relations boiteuses, ou inversement à quel point les relations harmonieuses procurent des satisfactions. C'est dans la perspective des relations avec autrui que nous analyserons maintenant les propos des FA. Nous les classerons en trois groupes : ceux qui représentent une évaluation *positive*, ou au contraire *négative*, ou bien ouverte à la réflexion (ou à la *recherche*), c'est-à-dire suspendue à un dénouement ou à l'attitude des personnes impliquées. La classification préliminaire nous a fourni 148 énoncés, codés, présentés dans le tableau 7.1 (classification distinctive).

Les mots-clés

La classification préliminaire (Codes d'entrevue, Appendice F) nous a fourni la nomenclature même des mots-clés; à chacun nous avons accolé trois degrés de perception (N = négative, P = positive ou R = en recherche). Les codes préliminaires 41 à 45 sont remplacés par 1 à 5.

Ainsi le code 41 *Les jeunes qu'on accueille* sera divisé entre les codes N1, P1 ou R1 selon la perception reflétée par l'énoncé en question. Par exemple, l'énoncé suivant : « ... si tu caches pas tout, ils volent tout... ton cellulaire, ton argent, ta montre... » qui portait le code 41 dans le classement préliminaire (catégorisation substantive), portera le code N1 : N désignant une perception négative, et 1 se rapportant aux jeunes accueillis (catégorisation formelle).

Tableau 7.1 Codification des perceptions des FA dans les relations qu'elles entretiennent avec les différentes composantes de leur environnement

Relation avec	Codes
Les jeunes	N 1
Les jeunes	P 1
Les jeunes	R 1
Les parents	N 2
Les parents	P 2
Les parents	R 2
Les intervenants C.J.	N 3
Les intervenants C.J.	P 3
Les intervenants C.J.	R 3
Les autres professionnels	N 4
Les autres professionnels	P 4
Les autres professionnels	R 4
L'entourage familial	N 5
L'entourage familial	P 5
L'entourage familial	R 5

7.3 Trois perceptions différentes et leurs significations

Perception négative (N). Signifie un jugement défavorable et sans appel sur la relation; une critique nette et irrévocable; un constat dépréciatif qui ne présente pas d'ouverture; une façon péremptoire et péjorative de juger, de présenter une relation comme difficile. Exemple d'une opinion négative à l'endroit des *jeunes* (codée N1) :

[...] tous ces enfants-là ont tous des carences affectives, à 99%. Ah oui! Et très fortes, très prononcées. Et puis c'est jamais de leur faute. C'est toujours la faute des autres... moi j'peux rien faire c'ta mon père à faire ça... c'ta ma mère. C'est toujours les autres que faut qui donnent. Mais eux autres y donnent jamais. (02-9)

Perception positive (P). Une opinion positive; une appréciation favorable; la perception d'une relation comme satisfaisante et constructive. Exemple d'une opinion positive à l'endroit des *intervenants* (codée P3) :

[...] j'ai eu un jeune qui avait un éducateur. Et ce monsieur-là, moi il m'a beaucoup aidé. [...] il m'a beaucoup motivé. M. ... c'est une vraie soie. Il te fait voir tes point forts et t'apprends beaucoup avec lui. Pas juste comment agir avec le jeune et tout ça, mais ma personnalité, de la manière que j'agissais tout ça... je sais pas comment expliquer tout ça mais il m'a donné beaucoup confiance en moi [...] il était présent. C'est un des bons... que j'ai aimé travailler avec. Il m'a fait faire un bon bout. Il aimait beaucoup ce qu'il faisait...il était passionné là-dedans aussi pour faire ça... Ça, ça nous a aidé gros, [...] Et me faire dire aussi mes points faibles...ça nous aide à nous améliorer. Ça m'a aidé beaucoup... Ça changé dans les dernières années...je trouve que je suis plus forte, plus sécure, plus dedans... » (7-4,5)

Perception ouverte, en recherche (R).

Une opinion qui exprime le doute ou l'appréhension. Une perception qui pose question mais qui offre une certaine ouverture à la réflexion. En recherche. Une attitude, un regard sans jugement préconçu; une disposition ou un intérêt à progresser dans la relation; une disponibilité à l'écoute et au changement. Exemple d'une perception codée (R) recherche à l'endroit des *autres professionnels* :

[...] je m'en allais pour voir une fille qui avait de la misère, parce qu'elle avait 50% , mais quand je me suis fait dire par le prof qu'elle avait 8 devoirs pas faits... de l'autre bord je me suis choqué après le prof. pour lui dire [...] J'ai dit pourquoi tu m'as pas appelé avant ? --Bien là, j'y ai donné une chance. J'ai dit non... en FA, les filles, tu leur donnes pas de chances... tu m'appelles! (17-10,11)

Les deux tableaux qui suivent (7.2 et 7.3) permettent de visualiser la distribution des cinq (5) mots clés et des trois (3) perceptions.

Tableau 7.2 Répartition des mots-clés dans les 3 perceptions : N, P, R

Relation avec	Codes	Qté	Cum
Les jeunes	N 1	8	26
Les jeunes	P 1	7	
Les jeunes	R 1	17	
Les parents	N 2	15	25
Les parents	P 2	1	
Les parents	R 2	9	
Les intervenants C.J.	N 3	16	42
Les intervenants C.J.	P 3	13	
Les intervenants C.J.	R 3	13	
Les autres professionnels	N 4	14	23
Les autres professionnels	P 4	4	
Les autres professionnels	R 4	5	
L'entourage familial	N 5	6	26
L'entourage familial	P 5	12	
L'entourage familial	R 5	8	

Total : 148

Le tableau 7.2 démontre que dans leurs propos touchant leur entourage, les répondants ont accordé une place prépondérante aux intervenants des Centres jeunesse avec 42 énoncés; cela représente presque le double par rapport aux parents naturels, aux autres professionnels et à l'entourage familial. C'est envers les jeunes accueillis que l'on observe les appréciations les moins catégoriques, les plus ouvertes: ils recueillent 17 R sur 32. Les parents naturels et les autres professionnels obtiennent les taux de N (négatif) les plus élevés avec 15/25 (60%) et 14/23 (61%). Le taux de P (positif) le plus élevé est obtenu par l'entourage familial 12/26 (46%).

Tableau 7.3 Répartition des trois perceptions (N – P – R)

Relation avec	codes	Qté	Total
Jeunes	N 1	8	59
Parents	N 2	15	
Les intervenants C.J.	N 3	16	
Les autres professionnels	N 4	14	
L'entourage familial	N 5	6	
Jeunes	P 1	7	37
Parents	P 2	1	
Les intervenants C.J.	P 3	13	
Les autres professionnels	P 4	4	
L'entourage familial	P 5	12	
Jeunes	R 1	17	52
Parents	R 2	9	
Les intervenants C.J.	R 3	13	
Les autres professionnels	R 4	5	
L'entourage familial	R 5	8	

Le tableau 7.3 révèle que, dans l'ensemble, les perceptions négatives (N) dominent amplement les perceptions positives (P) dans un rapport de 59/37. D'autre part, ce sombre tableau peut se nuancer considérablement si l'on tient compte des perceptions ouvertes. En effet, en associant les R (recherche) aux P (positif), nous obtenons une vision de la réalité plutôt avantageuse. D'ailleurs, vu la définition des R (recherche) qui comprend les commentaires axés sur l'ouverture, l'échange et la croissance de la relation, il apparaît tout à fait justifié de les considérer positivement. D'où le second regroupement présenté ci-dessous au tableau 7.4.

Nous observons (tableau 7.4) que les participants 5, 8 et 14 ont fourni respectivement 5, 4 et 3 énoncés négatifs. Le sujet 5 détient, à lui seul, 5 des 6 énoncés négatifs sur l'entourage familial alors qu'un seul autre répondant a fourni une appréciation négative sur ce groupe. Cela permet de nuancer les résultats. A propos des jeunes, seulement cinq participants ont fourni des énoncés négatifs; mais plus de la moitié des interviewés ont exprimé des propos négatifs à l'endroit des parents (11), des intervenants (10) et des autres professionnels (11).

Tableau 7.4 Importance accordée, par sujet, à l'aspect des relations

sujets	N 1	N 2	N 3	N 4	N 5	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	R 1	R 2	R 3	R 4	R 5	Total Énoncés
1			1							1	3	1				6
2	1	1	1					1		1		1	1		2	9
3		1		1								2	1			5
4						1		1		1		1				4
5		1		1	5			1			1		1			10
6		1		1		1		2		1	3			1		10
7				1		2		1					1		1	6
8			4			1		1			1		1		1	9
9			1	1						3			1			6
10	1	2	2	1				1			1		1	1	2	12
11	2	2	1							1	1		1	1	1	10
12				1				1	1		1	1	1			6
13		2				1		1	1	1		1				7
14	3	2	1	2				1		2	1					12
15				2				1				1	1			5
16		1	2	1	1						1	1	1			8
17	1	1	2						1	1	3		2	2	1	14
18		1	1	2		1	1	1	1		1					9
Total M-C	8	15	16	14	6	7	1	13	4	12	17	9	13	5	8	148
N. sujets	5	11	10	11	2	6	1	12	4	9	11	8	12	4	6	

Légende:

N= Négatif, P= Positif, R= Recherche

1: Les jeunes, 2: Les parents, 3: Les intervenants C.J., 4: Les autres professionnels, 5: L'entourage familial.

Du côté des perceptions positives, c'est le P3 (positif-Intervenants) qui domine nettement dans l'expression des sujets. Douze (12) d'entre eux, représentant les deux tiers, ont exprimé un commentaire positif à l'endroit des intervenants. Les parents (P2) n'en récoltent qu'un, et les autres professionnels (P4) quatre.

Dans les appréciations démontrant de l'ouverture et un état de recherche (R), les intervenants et les enfants ont été cités respectivement par douze (12) et onze (11) interlocuteurs. Seulement quatre (4) répondants ont manifesté une attitude d'ouverture ou de recherche à l'égard des *autres professionnels*.

Les relations par ordre d'affinités

La somme des *Positifs* (37) et des *Recherches* (52) (tableaux 7.3 et 7.5) totalise 60% des énoncés (89/148). De ce nombre, les intervenants des Centres jeunesse recueillent 62 % (26/42), avec 13 Positifs et 13 Recherches; ce qui, dans l'ensemble, leur confère un bon crédit, bien qu'ils obtiennent aussi le plus grand nombre absolu de *Négatifs* (16). Quant aux *autres professionnels*, même le cumul des *Positifs* (4) et des *Recherches* (5) ne contrebalance pas leurs 14 *Négatifs* qui représentent toujours 61 % des énoncés les concernant..

Nous avons choisi de ne pas regrouper les mots-clés sous des thèmes représentatifs, compte tenu de l'attention accordée par les répondants à chacun des cinq groupes. Et l'individualité de chaque groupe est apparue importante du fait que ces groupes constituent un ensemble, un *système écologique* (Bronfenbrenner, 1979) où la vitalité de chaque élément peut influencer les autres et par conséquent l'ensemble du système.

Figure 7.1 Répartition des trois perceptions (N-P-R) à l'égard des cinq différents groupes

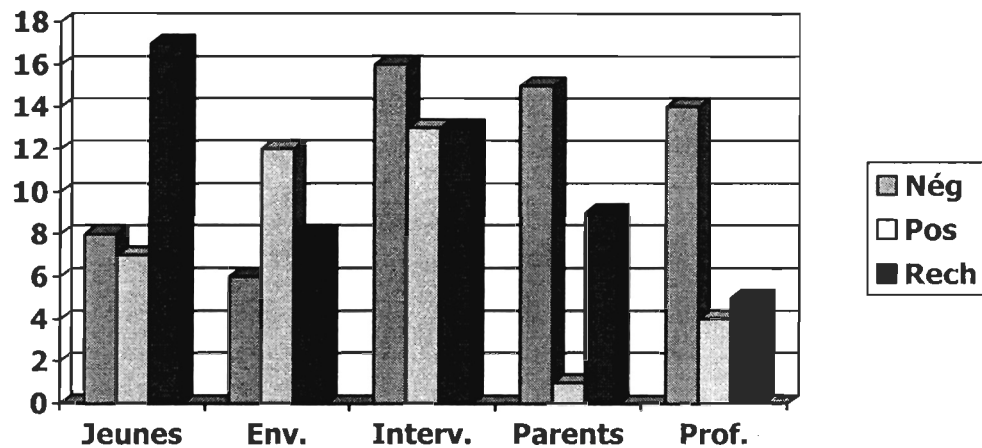
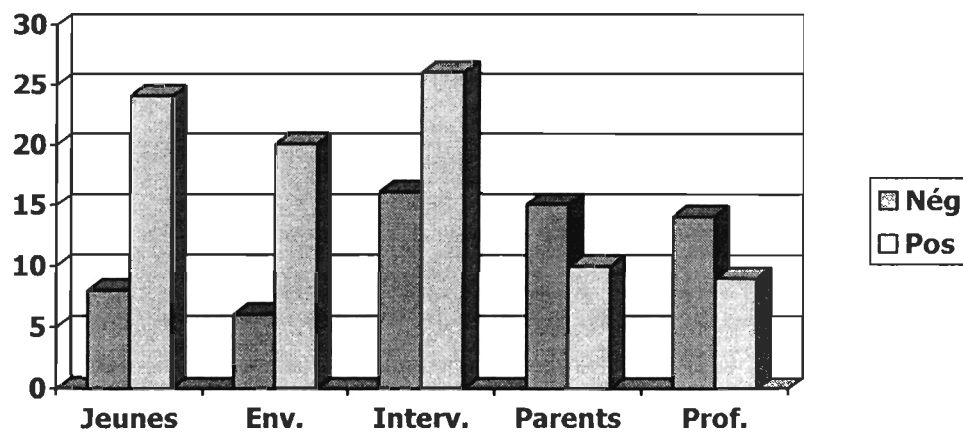


Figure 7.2 Répartition des perceptions à l'égard des cinq groupes après avoir regroupé les énoncés *Recherche* avec les *Positifs*.



La somme des commentaires positifs (P) et des commentaires ouverts (R) que récolte chaque groupe nous permet de comparer le potentiel positif d'ouverture, que nous identifierons comme *le degré d'affinités*, (tableau 7.5) exprimé par les répondants à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec chacun des groupes. Ce

degré d'affinité pourrait se définir comme le rapport d'harmonie entre les parties qui contribue à déterminer le potentiel et la cohérence de la liaison. Pour Robert, c'est « la propriété de deux corps de s'unir entre eux par l'intermédiaire de leurs particules semblables », les praticiens parleraient d'*atomes crochus*.

Tableau 7.5 Classement des énoncés touchant les relations avec les cinq groupes, par ordre d'affinités

	Énoncés P+R	Degré
L'entourage familial	20/26	77 %
Les jeunes	24/32	75 %
Les intervenants des C.J.	26/42	62 %
Les parents	10/25	40 %
Les autres professionnels	9/23	39 %

7.4 Nature des propos recueillis répartis par groupes

Exemples de propos représentant une perception négative à l'endroit...

...des parents naturels (N2)

Des fois, ils te cherchent des poux aussi... Ils appellent la t.s. [...] des niaiseries de même. Au début, tu paniques... qu'est-ce que j'ai fait de mal? Ils te reprochent ce qu'ils ne sont pas capable de faire... (06-10)

...des intervenants (N3)

[...] il est arrivé une fois, que comme FA on a demandé de l'aide, on avait besoin d'aide... et on s'est fait taper dessus... terrible! [...] tu sais un bon employé là, et tu lui répondrais : Ah, c'est pas grave si tu veux t'en aller ailleurs, on va s'arranger... t'es pas si important que ça... t'as fait une bonne job, mais si tu veux partir... (08-5,6)

...des autres professionnels (N4)

C'est bien plate à dire, mais c'est comme ça le système. C'est comme ça que ça fonctionne. Y a rien à faire. On est allé rencontrer l'école et le directeur... la directrice, eux autres c'est comme ça que ça marche, et c'est de même que ça va marcher... (10-8)

Et le psychologue, il m'a rabrouée là [...] Je suis sortie de là, j'étais tellement démoralisée... ça m'a pris trois jours à me remonter. Là, j'ai parlé à la maman... et la mère m'a dit : Catherine, décourage-toi pas là... ça fait des années que je vais dans ces réunions-là... et à chaque fois, je suis sortie enragée. (18-7)

...de l'entourage familial (N5)

Les jeunes qui sont en FA pour tout l'monde, c'est des délinquants, des voleurs, des bandits, des drogués... très peu de gens voient l'autre côté. Très peu de gens pensent que c'est peut être un jeune qui a été placé pour des problèmes familiaux... c'est peut-être des cas d'abus... un cas qui est parfois trop lourd à cause de la maladie... à cause d'un retard ou d'une déficience... qui est trop lourd à assumer pour les parents. Ça, c'est un côté que les gens voient pas. (05-2)

Exemples de propos représentant une perception positive à l'endroit...

...des jeunes (P1)

[...] j'y ai donné un petit cadeau à son petit Noël... je donne toujours des p'tits cadeaux. Et j'avais écrit dans sa carte que je le remerciais... je le remerciais de m'apporter un plus... une raison de vivre peut-être [...] Je savais qu'il la lirait pas... mais fallait que je le dise. C'est ça que je sentais... (06-4,5)

...des parents naturels (P2)

[...] là, Jacob, quand j'ai vu ses comportements... je suis allé à la mère... j'ai dit : parle-moi... moi, je veux le garder ton fils... mais si tu me dis pas... et là elle m'a tout expliqué. [...] Là, je lui ai parlé... je ne me suis pas cachée. Et j'ai dit : je trouve ça très dur de te garder, Jacob,... c'est pas facile pour moi... mais je ne veux pas te lâcher. Et quand on dit les vraies choses [...] quand ils sentent nos vibrations... quand ils sentent notre honnêteté, on n'a pas de problème... vraiment pas. Bien ça, c'est mes trucs à moi. (18-10)

...des intervenants des C.J. (P3)

[...] les intervenants, les éducateurs, les rencontres à l'hôpital [...] Moi, j'ai été chanceuse... je pense que j'ai toujours poigné des bons intervenants... des intervenants qui regardaient dans la même direction que moi... être là pour le bien-être des enfants. Le souci de l'enfant... quand tu travailles avec quelqu'un qui regarde dans la même direction que toi, ça va bien. Moi, j'ai toujours été bien entourée. (12-8)

...des autres professionnels (P4)

A l'école, ça va bien. La direction, les enseignants, ça téléphone... ils coopèrent avec nous... même parfois le chauffeur d'autobus. J'ai aucun problème... Ici c'est un petit village... mettons que j'appelle [...] ils m'organisent tout ça... (13-7,8)

...de l'entourage familial (P5)

Je n'ai pas de problème avec mon entourage... ils ne causent pas de problèmes. Il y a des règles très sévères : vous traînez pas dans les passages... vous brisez rien dans la cour [...] y a beaucoup plus d'aide que d'autres choses... ils sont beaucoup plus aidant. (11-10)

Exemples de propos représentant une perception ouverte (en recherche) à l'endroit...

...des jeunes (R1)

Disons que c'est pas tout le temps facile. Il a des médicaments... faut aller chez le médecin de temps en temps... Il a des problèmes à l'école, y a pas d'amis... il se chicane, il n'accepte rien... on est souvent rendu à l'école... il est souvent mis à la porte aussi. Il est au primaire... il recommence sa 6^e année. C'est un cas plus difficile. (14-1)

...des parents naturels (R2)

[...] as-tu pensé que quand tu ramasses une petite fille comme ça. [...] C'est ta fille à toi, as-tu pensé, la place du parent... c'est pas évident! C'ta ptite fille-là, elle sait comment aller te chercher aux tripes... oui, elle le savait... c'est une manipulateur hors pair ça là... (02-11)

...de l'entourage familial (R)

Bien soit qu'on est perçu comme du monde absolument extraordinaire... y en a qui disent : mon dieu, c'est bien beau... ou qu'on est perçu comme du monde bien étrange. Et y en a qui viennent ici et qui restent pas longtemps... y trouvent qu'on est toujours dérangé... y a du bruit pas mal dans la maison... Ils aimeraient mieux que quand ils viennent on ait vraiment le temps de s'asseoir. Les perceptions sont différentes. Ça dépend du niveau de compréhension de la personne... où elle est, ses valeurs aussi... Y en a qui disent : pantoute, moi jamais que je ferais ça. (08-11)

7.5 Synthèse et réflexion

Avant de commenter les résultats de cette analyse, il serait utile de rappeler la portée d'une recherche exploratoire, dont le but est de pénétrer dans un monde inconnu pour déceler des indices porteurs de découvertes intéressantes. Ces observations ne nous permettent pas de tirer des conclusions immédiates et encore moins de généraliser. Elles fournissent cependant des pistes de recherches intéressantes. D'autre part, il faut souligner que les données quantitatives présentées dans ces divers tableaux représentent seulement la compilation de commentaires précis, ponctuels, localisés dans le temps, et auxquels nous avons attribué un sens.

Le classement des propos illustré dans le tableau 7.4 indique que les FA rencontrées entretiennent une relation de qualité avec leurs proches (entourage familial) et les enfants hébergés. Elles ont réussi à construire une cellule familiale puisant sa vitalité et sa sécurité chez les gens de la maison et leurs familiers : les enfants, les parents, les voisins. C'est un point fort qui ressort sans contredit. Nous aurions pu appréhender de la réticence et des tensions de la part des enfants naturels et des proches parents; mais les propos mentionnent plutôt une attitude de collaboration et un support précieux de la part de l'entourage, disposition qui procure un sentiment de sécurité et de bien-être dans les FA. Ces familles ont besoin de sentir dans leur projet le support de leur entourage immédiat comme une condition indispensable à sa réussite.

L'aspect des relations avec les *intervenants des Centres jeunesse* occupe la plus grande place dans les propos recueillis. Il est vrai que ce groupe récolte le plus grand nombre de commentaires négatifs (16); mais notons que si les critiques s'adressent parfois aux praticiens, elles portent souvent sur l'institution que ces derniers représentent. Le classement ne fait pas état de cette distinction; mais certains propos la relèvent. La différenciation apparaît, par exemple, quand on déplore le haut taux de roulement des t.s. dans l'accompagnement d'un enfant : « c'est évident aussi que quand ça change de t.s. (travailleuse sociale) ... deux fois par année... c'est un gros gros problème. [...] C'est ça notre problème de ce temps-ci... c'est une t.s. qui en remplace une autre... qui est en congé de maternité. C'est plus difficile. Mais avant ça, ça allait tout le temps très bien » (14-2). Il en va de même des irritants provoqués par les contraintes des règles administratives avec lesquelles les intervenants aussi bien que les FA doivent composer. « Je comprends qu'eux aussi, ils ont des règlements, mais un moment donné... Il faut tout le temps insister... ça nous a déboussolé un peu... tellement que même, on a pensé de ne plus être FA. Si faut tout le temps chialer... c'est pas notre vie ça nous autres » (14-2). L'intervenant peut vivre une situation conflictuelle qui n'est attribuable ni à son comportement ni à son incompetence mais plutôt aux exigences de son employeur. Sans justifier des comportements professionnels fâcheux, l'interprétation de propos négatifs à l'endroit des intervenants doit commander prudence et sens du relatif.

Quant aux propos positifs et ouverts qui sont de l'ordre de 62 % envers les intervenants, ils peuvent suggérer que la situation apparaît comme acceptable; mais il serait inexact de l'interpréter comme confortable. Au contraire, les participants laissent entrevoir un net désir d'amélioration à tous les niveaux de la relation.

Les affinités avec les *parents* des enfants placés ne révèlent que 40 % d'appréciations positives ou *en recherche* dans les propos des répondants. Encore une fois, sans

accorder une valeur significative à ces nombres, ils indiquent une tendance ou un malaise. *Les parents*, dans le cas d'un placement imposé par le tribunal, ne sont pas nécessairement à même de comprendre le bien-fondé de cette décision judiciaire. Ils peuvent réagir avec négativement, ce qui leur crée une image peu favorable aux yeux des FA. Même dans le cas d'un placement découlant d'une *mesure volontaire*, il arrive que *les parents* vivant une relation difficile avec leur enfant excluent l'idée que des *étrangers* puissent tenter d'intervenir ou même réussir là où ils ont échoué. De même la relation un peu houleuse qui existe entre les parents naturels et les FA peut s'expliquer par le fait que certaines FA se faisant une haute idée de leur rôle d'éducateurs et de l'importance d'une bonne éducation développent une sorte d'incompréhension, pour ne pas dire du ressentiment ou parfois même du mépris, à l'endroit des parents qui apparemment ont « raté leur coup ».

Voilà un terrain d'intervention tout indiqué où on pourrait tenter de rapprocher ces partenaires. Car un conflit à ce niveau ne peut qu'entraîner des répercussions néfastes à l'atteinte des objectifs du placement. Ces *parents* qui vivent un fort sentiment d'échec dans leur rôle parental doivent être supportés afin de comprendre le mandat de la FA qui servira de famille substitut à leur enfant.

Enfin, *les autres professionnels* se classent bons derniers au chapitre des affinités dans leurs relations avec les FA, ne récoltant que 39 % d'appréciations *positives* ou *en recherche* dans les énoncés qui les concernent.. À ce titre, nos résultats suggèrent que les FA éprouvent les mêmes difficultés que les parents naturels dans leurs relations avec les professionnels. Ce constat met en lumière les disparités qui existent et qui persistent entre les professionnels et les praticiens, et qui ont été relevées par Sorel et *al.* (2000); en effet, leur étude fait ressortir combien est difficile la coopération entre professionnels et parents, surtout quand ces derniers sont confrontés à des difficultés. Les auteurs présentent une stratégie pour outiller les parents afin

qu'ils se sentent plus compétents face à leur responsabilités (*empowerment*), et qu'ils puissent ainsi prendre leur place dans le partage des décisions avec les professionnels.

Les parents d'un enfant en difficulté d'adaptation et les FA qui agissent en leur nom se voient confrontés à des besoins inédits. Pour parer à ces imprévus, ils doivent chercher des ressources auprès de différents intervenants ou services avec qui ils doivent communiquer et négocier. C'est dans ces démarches qu'il importe d'offrir un soutien aux requérants. Plusieurs recherches sur le fonctionnement de ces familles (Bouchard *et al.*, 1996) ont démontré que « les parents sont, pour la très grande majorité, dans une asymétrie de savoirs et de pouvoirs avec les professionnels; qu'ils demeurent, le plus souvent, dépendants des décisions des professionnels et évitent les confrontations avec ces derniers ».

Enfin, les FA semblent corroborer Bronfenbrenner (1979 Atkinson (1964)), à savoir que la famille constitue le microsystème dans lequel se produit le plus grand nombre d'interactions régulières et durables, et que la qualité de ces relations a des conséquences importantes pour l'enfant et ses proches. Cet auteur, reconnu par ses études sur l'*écologie* de la famille, affirme que « le développement de la personne survient au cours de processus interactifs progressivement plus complexes et réciproques entre celle-ci et son environnement. » C'est à ce processus (interactif, complexe et réciproque) que fait appel la notion de perception *ouverte, en recherche*, utilisée plus haut dans notre classification. Nos résultats cadrent avec ces propos et nous incitent à conclure que, pour les FA, ce réseau complexe de relations occupe une place vitale dans l'acquisition de leurs connaissances et le développement de leurs compétences.

CHAPITRE VIII

LES APPRENTISSAGES

Nous abordons ici l'aspect des apprentissages que les FA ont acquis au cours de leur engagement. La manifestation de cet acquis, de leur *savoir caché*, représente un point culminant dans l'analyse de leurs propos. Une pareille recherche de sens constitue une démarche plus complexe et plus exigeante que celle que nous avons suivie dans les quatre (4) chapitres précédents. Elle nécessitera, en cours d'analyse, des explications méthodologiques supplémentaires.

Les énoncés touchant aux apprentissages accomplis seront d'abord regroupés sous différents mots-clés qui expriment le sens accordé aux propos des répondants. Ensuite, on fera ressortir les dimensions *éducative*, *psychothérapeutique* et *sociale* qu'on identifie comme champs d'action privilégiés. Enfin, les propos des répondants seront analysés selon la taxonomie cognitive de Bloom (décrite au chapitre 8.4) qui permet de situer à différents niveaux de la connaissance : *acquisition*, *amélioration* et *démonstration*, l'échantillon des apprentissages accomplis.

Toutes les FA interviewées ont manifesté une grande capacité de rétrospection quand on leur a demandé de s'exprimer sur leurs apprentissages. L'interview, en provoquant un retour sur leur vécu, fut l'occasion de constater que c'est grâce à leur capacité de réflexion qu'ils ont pu surmonter les difficultés, marquer les bons moments et transformer le tout en apprentissage. Cette aptitude à réfléchir *en cours d'action* et à

revenir en différé *sur l'action* (Schön, 1994) servira de critère pour analyser les propos des répondants quant à la dimension de l'apprentissage.

8.1 L'univers de l'apprentissage

Au préalable, il serait bon de nous situer dans l'univers de l'apprentissage, de la connaissance et du savoir. Ces concepts ont fait l'objet d'une multitude d'expériences, de méthodes et de théories qui risquent de prêter à confusion. C'est pourquoi nous reviendrons sommairement sur la définition de l'apprentissage que nous avons circonscrite au chapitre de notre cadre théorique. « L'apprentissage est une activité permanente de développement personnel qui mobilise l'individu tout au long de sa vie. [...] On fait des apprentissages d'ordre expérientiel à l'intérieur et en dehors du système formel de formation. Il faut évaluer et valider ces acquis expérientiels. » (Barkatoolah, 1989, p.48)

L'apprentissage défini par Robert comme des « modifications durables du comportement d'un sujet (humain ou animal) grâce à des expériences répétées » constitue le fondement de notre recherche. Les propos des FA témoignent de modifications durables qu'elles ont observées dans leur vie. En réunissant les opinions de différents chercheurs qui nous servent de références (Dewey, Finger, Roger, Schön, Racine et Dyke) nous arrivons à caractériser l'apprentissage expérientiel des FA comme un ensemble de connaissances que ces personnes ont acquises en exerçant leur travail. Ces connaissances individuelles mises à jour et partagées constituent un savoir commun qui devient l'expression typique d'une communauté de pratique. Cependant, pareil savoir qui constitue un ensemble d'aptitudes à s'acquitter d'une tâche ne se présente pas sous une forme homologuée par des standards; c'est pourquoi nous avons emprunté à Schön (1994) l'expression *savoir caché* pour le désigner.

Nos répondants, quoique rompus à la réflexion, illustrent bien ce que dit Shön (1994) et ne sont pas nécessairement à l'aise pour parler de ce qu'il ont appris. Ils ne peuvent pas élaborer ce qu'ils savent sur leur façon de procéder, pas plus qu'en justifier la rigueur ou la qualité. C'est pourquoi nous avons dû écouter leurs propos d'une oreille attentive et les passer au crible de l'analyse pour être en mesure d'en reconnaître la portée.

8.2 Les objets d'apprentissage : résultats

Lors du classement préliminaire nous avons recueilli 162 énoncés concernant l'apprentissage tiré du vécu quotidien. Ces énoncés furent regroupés sous neuf (9) mots-clés représentés au tableau 8.1.

Tableau 8.1 Mots-clés exprimant le sens accordé aux propos des répondants en rapport avec les apprentissages accomplis au cours de leur engagement

Codes	Mots-clés	Représentation du mot-clé selon les propos retenus	Nbre
A	Valeurs	Les valeurs véhiculées par les enfants. Ces valeurs qui orientent leurs choix et qui justifient leur comportement.	6
B	Potentiel	Les capacités vs les limites des enfants accueillis	15
C	Artisan	Le défi, le temps, la patience, les particularités du métier	27
D	Foi	La confiance placée dans les enfants, l'ouverture	19
E	Exigences	Les exigences du métier: la tâche, les conflits, les risques	31
F	Carences	Les marques laissées par les difficultés vécues, (enfants)	11
G	Racines	L'origine, la provenance de l'enfant placé,	14
H	Modèle	L'idéal social, la responsabilité sociale	24
J	Écologie	Les relations, le milieu de vie, la continuité, la prévention	15
9		Total :	162

Signification accordée à ces mots-clés dans le contexte.

Les valeurs. Il s'agit bien ici des valeurs des jeunes, qu'elles soient partagées ou non par les FA. Nous nous référons à ces valeurs qui confrontent celles des FA et incitent les aînés à faire des apprentissages. Les *valeurs* représentent les pulsions qui motivent les jeunes à agir ou inversement à s'abstenir de certaines actions. Elles procèdent des besoins fondamentaux auxquels les jeunes tentent de répondre. Dans leur discours sur les *valeurs* des jeunes, les répondants dévoilent ce qu'ils ont appris à leur contact. « ...à chaque fois qu'on a décidé qu'une fille ça marchait pas... c'est pas arrivé très souvent, mais c'est parce que ça n'allait pas dans nos valeurs [...] Elle ne le dit pas mais dans le fond, c'est qu'elle ne veut pas rester ici » (15-9).

Le potentiel réfère aux ressources latentes chez les jeunes : un trésor caché au cœur de la personne, parfois facile à détecter, mais qui à d'autres moments peut sembler inexistant. « ... des fois c'est niaisieux. Des fois tu te dis, pourquoi j'ai pas pensé à ça avant ? [...] parce que faut pas oublier qu'y en a qui sont limités, faut pas oublier ça. » (02-7)

L'artisan. Fait référence au travail d'artisan que réalise la FA : les défis et les risques qu'il présente, la patience qu'il requiert et les trucs qu'il force à développer. Le contact journalier dans un contexte d'essai et d'erreur qui permet de découvrir sa façon de faire. La FA observe le jeune qui agit et réagit aux stimuli et, en même temps, elle se questionne sur son intervention comme parent substitut. La FA s'aperçoit qu'elle manipule une matière précieuse et fragile qui nécessite un doigté spécial. Sans comprendre ni expliquer cette complexe mécanique, elle se rend compte qu'elle réalise un travail d'artiste. « [...] et notre rôle de FA c'est de leur apprendre certaines choses et d'essayer de les diriger sur la meilleure voie possible... mais quand ils sortent, je crois que j'ai appris plus qu'eux autres. » (13-10)

La foi et les exigences. Fait référence au questionnement qui surgit face à des comportements inexplicables et incompréhensibles par la seule logique de la raison. L'adulte qui s'observe réalise l'exigence d'une relation qui requiert une grande confiance, en lui-même et en l'autre. « [...] c'est eux autres qui nous le montrent. Quand on se tire à l'eau, il faut nager... sinon on se noie. Si t'as pas le guts de te tirer à l'eau... si t'attends de voir passer le train... tu vas attendre longtemps. » (06-12). « [...] le lâcher prise, je ne connaissais même pas ça [...] Ça m'a pris du temps aussi avant de comprendre... aimer les enfants dans le détachement. » (09-3)

Les carences et les racines. En référence au passé des enfants accueillis. Le vécu de l'enfant représente un bagage inconnu mais très significatif, facteur incontournable dans la démarche d'apprentissage. « Je savais pas ce que ça voulait dire, carence affective... j'ai parti de loin... j'ai appris sur le tas » (07-1). « [...] que c'était très différent un ado qui a tout eu ce qu'il avait besoin, une enfance quand même bien... alors qu'un ado qui a manqué de beaucoup de choses... c'est quand même très différent. » (04-7)

Le modèle. Ce mot-clé fait référence aux énoncés qui évoquent l'absence d'un modèle parental appréciable chez l'enfant accueilli. « Comme leur montrer un couple qui fonctionne... tu sais eux autres... malheureusement, les couples qui s'engueulent... ça se bat [...] on a juste besoin de se sentir bien dans notre peau... et c'est ça qu'on essaye de montrer aux enfants. » (03-6).

L'écologie. Ce mot-clé fait référence aux propos concernant l'environnement dans lequel la FA évolue; l'entourage dans lequel se vivent les relations et qui permet la continuité et la prévention. Ce modèle familial fait partie d'un système écologique complexe. « [...] Aujourd'hui y a une grande souffrance chez les jeunes qui sont trop laissés à eux-mêmes. Ils s'ennuient des adultes [...] Trop souvent les adultes... on n'est même plus là... » (18-16).

8.3 Trois dimensions

Sous trois dimensions : éducative, psychothérapeutique et sociale (tableau 8.2), nous avons regroupé les mots-clés représentant les propos des répondants sur les apprentissages accomplis au cours de leur expérience. En confrontant d'une part les propos sur les valeurs et le potentiel des jeunes avec, d'autre part, les dires de l'artisan sur les exigences de son art et sa foi en la matière, nous avons touché le point d'insertion du métier de l'éducateur. La dimension *éducative* de même que la dimension *sociale* font partie d'un bagage commun que partagent les parents et ceux qui oeuvrent dans le domaine de l'éducation.

Sous la dimension *psychothérapeutique* se regroupent les propos touchant les *carences* que véhicule l'histoire de l'enfant et qui s'incrument dans ses *racines*. L'enfant accueilli est marqué par son statut d'enfant placé. Il n'est pas retiré de sa famille pour rien. Le problème quel qu'il soit est toujours vécu par lui comme un drame susceptible d'une attention particulière. Le programme *Techniques d'accueil*, élaboré par un consortium provincial regroupant 16 collèges en collaboration avec le Ministère de la Santé et des Services Sociaux, utilise l'expression *biopsychosocial* pour définir les besoins des jeunes qui sont confiés aux FA (Québec, 2002).

Tableau 8.2 Répartition tridimensionnelle des mots-clés regroupant les apprentissages

A	Valeurs	6	98	Dimension éducative 60%
B	Potentiel	15		
C	Artisan	27		
D	Foi	19		
E	Exigences	31		
F	Carences	11	25	Dimension psychothérapeutique 15%
G	Racines	14		
H	Modèle	24	39	Dimension sociale 25%
J	Écologie	15		
9	Total	162		

En tête des propos retenus, la dimension *éducative*, représentée par cinq mots-clés codés (A- valeurs, B- potentiel, C- artisan, D- foi, E- exigences) domine dans l'échelle des fréquences avec 98 énoncés (60%). La dimension *sociale* (H- modèle, J- écologie) ressort avec 39 énoncés (25%) et la dimension *psychothérapeutique* (F- carences, G- racines) suit avec 25 énoncés (15%).

8.3.1 La dimension éducative

Ainsi qu'on l'a souligné au chapitre des satisfactions, et selon Parent (2003), le concept d'éducation implique deux dimensions, comme le suggèrent d'ailleurs deux étymologies latines : *Educare* qui veut dire produire, faire croître, élever, nourrir... et *E-ducere* qui évoque l'idée de conduire quelqu'un d'un lieu à un autre, d'un état ou d'une position vers une autre... Les F.A. rencontrées disent qu'elles sont en quête d'équilibre entre l'efficacité et l'expectative. D'une part, elles poursuivent des objectifs et recherchent des résultats. « Nous autres, on avait beaucoup d'attentes, et ça c'était pas bon. On s'est repris en main, et on a suivi beaucoup de formation... » (04-6) D'autre part, les F.A. ont appris à attendre, dans le respect, la réponse de l'enfant. « [...] c'est quelque chose que j'ai appris... il s'agit juste de prendre un petit peu le temps. Parce que, bon, je considère que la tâche, c'est pas juste de les héberger, de les nourrir et de les habiller... » (05-10)

La dimension *éducative* regroupe les dires des répondants sur les valeurs et le potentiel des jeunes en regard des propos sur le travail de l'*artisan*, ses *exigences* et la *foi* qu'il requiert. Ce discours s'élabore autour d'un sujet (l'artisan comme apprenti) et d'un objet qui constitue la matière de l'artisan : la situation des jeunes. Le sujet est en quête de connaissances sur l'objet. Il l'observe sous tous ses angles comme le sculpteur de pierre manipule sa pièce avec d'innombrables précautions dans l'espoir d'en découvrir les virtualités, ce qu'elle recèle.

Selon un groupe de réflexion et de recherche en éducation (St-Germain, 2003), la capacité du maître à percevoir les besoins de ses élèves le motive à les observer et à les comprendre en reconnaissant les *valeurs* qu'ils projettent et le *potentiel* qu'ils renferment. Le maître, intéressé à connaître, perçoit des signes. Il réagit à ces stimuli. Ses émotions, entre autres son émerveillement, l'incitent à chercher des informations utiles dans ce processus. Il est alors motivé (pulsion vers l'action), et c'est ainsi qu'il développe des attitudes, des façons d'agir qui le rendent habile, apte à concevoir, à créer. Cette dynamique constitue l'essence de l'éducation et autorise à faire le lien entre les propos des répondants au sujet de cette démarche et des apprentissages qu'ils réalisent. C'est là que nous pouvons *lire* les manifestations de leur savoir.

8.3.2 La dimension psychothérapeutique

Cette dimension fait référence aux enfants en difficulté d'adaptation, au sens défini par Vitaro et Gagnon (2001), qui manifestent des problèmes internalisés (anxiété, dépression, troubles de l'attachement) et externalisés (échec scolaire, déficit d'attention et hyperactivité, violence, troubles de comportement, délinquance, consommation de substances psychotropes, jeu pathologique, grossesse à l'adolescence). On retrouve sous cette dimension les énoncés sur les *carences* des enfants accueillis ainsi que sur leurs antécédents familiaux, leurs *racines*. « [...] souvent ce qui arrive aujourd'hui, c'est que les jeunes ont des blessures à l'âme... quand ils ne sont pas carrément morts dans leur âme. » (18-16) « Quand elle est arrivée c'était pas ça... le dos courbé... parle pas... c'était l'enfer [...] Elle était la mère des trois petites sœurs. C'était elle qui élevait ses trois petites sœurs. » (17-3)

Cette dimension touche aussi les enfants-rois dont parle Tousignant (1999), qui souffrent de gavage. Ces jeunes, qui ont tout reçu sans avoir appris à attendre ni surtout à partager, sont incapables d'affronter les exigences de la vie en société. Ils

ont besoin de béquilles pour s'habituer à marcher dans le sentier raboteux des réalités de la vie.

Il a des problèmes... Et son problème, c'est un problème d'effort. Mais si tu regardes depuis qu'il est jeune... quand il bougeait, chez lui, on l'envoyait au dépanneur chercher une barre de chocolat et des chips et tout ce que tu veux... pour s'en débarrasser... et on le mettait devant la t.v. jusqu'à telle heure... et quand c'était pas la t.v. c'était le nintendo... Il était un expert au niveau... tout ce qui est écran cathodique, c'est un expert, il est très développé des pouces. Pour conduire ses manettes. Et c'est ça le problème... et jeune il était hyperactif en plus... tout ce qu'il faut justement pour... aurait fallu qu'on lui donne du temps... enfant unique en plus. Deux parents qui gagnent leur vie, qui travaillent dur, des gros travailleurs. Mais tellement travailleurs qu'ils n'ont pas vu leur p'tit gars... ils l'ont lâché loose. (16-7,8)

Les répondants font état des situations particulières que vit chacun des jeunes sous leur garde. Ils constatent qu'ils ne peuvent pas appliquer une recette uniforme auprès de ces enfants qui ont des besoins spéciaux. Chaque enfant apparaît comme un mystère, une boîte à surprise, qu'il devront entrebailer avant d'intervenir. « ...même si toi tu voudrais faire plus. Faut que tu ailles à leur rythme à eux... et ne pas les blesser avec... un surplus de sentiments... des choses inaccessibles... c'est des souffrances pour eux autres. J'ai compris ça dans les dernières années. » (07-6)

Les propos touchant les besoins psychothérapeutiques des enfants accueillis font ressortir les apprentissages accomplis par les FA. Pour soigner les blessures profondes d'un enfant, le parent substitut doit d'abord déceler les ressources internes du jeune (dimension éducative) et son besoin d'un accompagnement assidu.

8.3.3 La dimension sociale

Cette dimension correspond à l'environnement constitutif du tissu social de la F.A. aux termes du chapitre VII sur les *relations*. Il s'agit d'abord de la famille et des

membres qui la composent, des enfants accueillis mais aussi de tout ce qui gravite autour de cette cellule : la parenté, le voisinage, l'école, la municipalité, les intervenants, les parents des enfants accueillis et les autres professionnels. Les propos rattachés à cette dimension concernent un *modèle* vécu en famille, modèle porteur d'une implication dans une communauté (*écologie*) où la F.A. évolue. « Ils ont zéro conscience sociale [...] ça, je travaille ça beaucoup avec eux autres, et dans mes bons moments, je les vois aller, je les vois cheminer là-dedans et je fais des super bons gars. » (05-7)

Les propos des FA, en plus de faire ressortir le manque de conscience sociale chez les jeunes en difficulté, rappellent qu'elles ont appris à travailler à la construction d'un modèle social (la famille) proposant une insertion dans la communauté. Encore ici, la dimension sociale comporte un caractère d'éducation qui consiste à former des citoyens capables de vivre en harmonie avec leur famille et leur communauté. Les FA ont appris l'importance de leur rôle social et la place qu'elles peuvent occuper. Le devenir de ces jeunes peut dépendre de l'aiguillage que leur apportera une rencontre extra-familiale.

La répartition des unités de sens en trois dimensions permet d'observer une tendance claire (60% des énoncés) vers des propos se rapportant à l'éducation des enfants accueillis. Même les deux autres dimensions abordées (psychothérapeutique et sociale) pourraient se rattacher à la poursuite d'un idéal à caractère éducatif. En effet, en prenant soin des blessures psychologiques de ces enfants et en travaillant au développement de leurs habiletés sociales, la FA réalise une œuvre d'éducation. Après avoir constaté que les F.A. rencontrées ont manifesté un intérêt marqué pour l'*éducation* des enfants ainsi que pour leur développement *psychologique* et *social*, nous nous sommes demandé, pour chacune de ces dimensions, à quel niveau de connaissance peuvent se situer ces apprentissages.

8.4 Les niveaux dans l'acte d'apprentissage

Après avoir exploré les dimensions dans lesquelles les FA réalisent des apprentissages, il nous est apparu important de cerner dans ces propos, le niveau où se situe leur cheminement. En effet, l'apprentissage se définissant comme un processus qui n'a pas de fin, il importe de présenter les résultats sous une forme qui nous permette de suivre son évolution avec plus de clarté et de précision.

En se référant aux synthèses de certains auteurs (Gagné, 1976; Prégent, 1990); Tardif, 1992; Chamberland et *al.* 1996), nous avons donc repris les propos groupés dans chacune des trois dimensions en les classant, selon la taxonomie des objectifs d'apprentissage du domaine cognitif de Benjamin Bloom. Cette échelle comporte six niveaux allant du *concret* vers *l'abstrait*. Au bas de l'échelle on retrouve le *concret* représentant le début des apprentissages; *l'abstrait*, au haut de l'échelle, est le niveau le plus élevé (tableau 8.3).

Parmi les domaines affectif, émotif, cognitif et psychomoteur, on a retenu la taxonomie du domaine cognitif parce qu'il fait appel à la mémoire. En effet, il établit un lien entre la recherche d'une solution à un problème concret et le souvenir, réservoir des connaissances acquises par le passé. Suivant les termes de Krathwohl (1976), cette dimension comporte « ...la reproduction de quelque chose préalablement appris, [...] et [...] suppose la résolution d'une opération intellectuelle quelconque dans laquelle l'individu doit déterminer le problème essentiel puis faire appel à un matériau donné ou l'associer à des idées, des méthodes ou des marches à suivre antérieurement apprises » (p. 7). L'ensemble de notre démarche d'exploration fait appel aux souvenirs d'expériences antérieures comme nous les avons abordés dans les chapitres précédents (point de départ, difficultés, satisfactions et relations). De même à l'intérieur du cadre théorique nous avons fait référence à l'apprentissage issu d'une réflexion, d'un retour sur l'action et les expériences antérieures. Les

limites de cette taxonomie, si on la compare à d'autres, seront abordées plus loin, au chapitre de l'interprétation.

Tableau 8.3 Taxonomie des niveaux d'apprentissage (domaine cognitif) selon Bloom. (Pour suivre l'évolution... lire ce tableau de bas en haut)

Processus	Niveau	Exemple de comportement
Abstrait ↑	6- Évaluation	Être capable de porter un jugement critique fondé sur des critères internes et externes. « Quand je reçois un jeune, je ne me fie jamais sur ce que l'autre va dire. [...] Chaque personne a ses tolérances... chaque personne a ses aptitudes [...] Des enfants qui n'ont pas été habitués à être respectés... et qui tombent dans un contexte où ils ont leur place et ils sont respectés... ça change déjà toutes les données en partant. » (07-12)
	5- Synthèse	Être capable de produire une œuvre personnelle. Avoir son style et être capable de l'exercer. « Au début, on était moins pointu avec la clientèle. On l'est devenu de plus en plus. » (15-9)
	4- Analyse	Être capable d'identifier les éléments et d'établir la relation entre les principes et l'organisation. «... on a été élevé d'une manière différente, ça fait que leur son de cloche est différent. » (03-11)
	3- Application	Être capable de se rappeler les connaissances ou les principes pour résoudre un problème. « ... je voulais pour l'autre, et toutes les gaffes, je les ai toutes faites... mais c'est comme ça qu'on apprend [...] la sueur dans l'dos, c'est plus moi qui l'ai... c'est eux autres qui l'ont. Le malaise, c'est plus moi qui le prends... je leur laisse. » (09-3)
	2- Compréhension	Être capable de transposer, d'interpréter, d'extrapoler à partir de certaines connaissances acquises. « La madame qui a deux enfants et qui va prendre un ou deux enfants en F.A. c'est du sport... Penses-y deux fois. » (11-13)
Concret	1- Acquisition de connaissance	Être capable de classer des faits, des principes. Reproduire. Appliquer des recommandations. Entrer en contact direct avec la réalité. « ... on l'apprend sur le tas... y a fallu que je l'apprenne bien vite. Un gars physiquement très fort... gros problème de violence. » (05-4)

Afin de simplifier la répartition des énoncés, nous avons réduit cette classification à trois niveaux (tableau 8.4). Ce regroupement est emprunté à Chamberland *et al.* (1996) qui parle de quatre *moments* dans l'acte d'apprentissage : l'introduction, l'acquisition, l'amélioration et la démonstration. Nous avons considéré que *l'introduction* représentant le premier *moment* était déjà assumée par les répondants puisqu'ils sont déjà dans l'action.

Tableau 8.4 Répartition en six niveaux d'apprentissage, selon Bloom (1956) et Prigent (1990), du sens donné aux énoncés et regroupement en trois niveaux

Niveau	N. d'énoncés	Niveau	Énoncés	Regroupement en trois niveaux
6- Évaluation	24	3	45	Démonstration (28%)
5- Synthèse	21	2	89	Amélioration (55%)
4- Analyse	38	1	28	Acquisition (17%)
3- Application	21			
2- Compréhension	30			
1- Acquisition	28			
Total :	162		162	

Ce classement des unités de sens en trois *moments* ou niveaux d'apprentissage nous permet d'observer que les propos appartenant au deuxième et troisième niveaux représentent 83%, alors que les propos du premier niveau représentent 17% de l'ensemble.

8.5 Les niveaux d'apprentissage expérientiel

8.5.1 L'acquisition de la connaissance

Cette étape marque le début du contact avec la réalité qui bouscule les FA; cette réalité qui dérange, dont nous avons parlé au chapitre des difficultés, et qui permet de découvrir quelque chose de nouveau. Il ne s'agit pas d'*acquisition* au sens où la connaissance serait déjà acquise, mais de signifier que l'objet de connaissance a

envahi l'individu et que ce choc, créant un remous, place l'apprenant dans un état de déséquilibre que nous appelons la phase d'acquisition. Dyke (2001) parle de *la confrontation à l'inattendu* dans son analyse l'expérience de devenir parents. Barkatoolah (1989) affirme que « l'acte d'apprendre se déroule dans un contexte donné, et ce contexte n'est jamais neutre. [...] il peut déboucher sur des actions susceptibles de bousculer l'ordre établi » (p.48). Nous retrouvons dans les propos recueillis l'expression d'un état de surprise et de désarroi, source de colère ou de détresse en l'absence de solution et de contrôle sur la situation.

L'ordre établi est bousculé. « [...] elle a dit : on a eu une relation sans condom. C'est bête de même! ... et c'était elle qui sait tout... et qui connaît tout » (01-9). Les valeurs se voient confrontées. « J'ai une petite jeune homosexuelle et les jeunes sont fermés par rapport à l'homosexualité comme ça se peut pas... » (09-10). Les compétences sont mises à l'épreuve. « ...on avait beau lui expliquer, faire quelque chose pour lui changer les idées... le p'tit bout, y voulait rien savoir. Lui, ce qu'il voulait, c'est maman » (04-3). Même le cadre social est ébranlé. « [...] à l'école, ça fait trois fois de suite qu'il est mis à la porte là. Il est mis à la porte... et là faut que j'aille, et il reste ici, faut que je le fasse travailler ici [...] ça nous fait quelque chose quand à l'école ça va pas... ça nous fait de la peine. Dans le fond, c'est nos enfants quand ils sont ici. (14-8,11)

8.5.2 L'amélioration de la connaissance

Nous avons défini le niveau de l'*acquisition* des connaissances comme la *confrontation à l'inattendu* et nous pourrions définir le niveau de l'*amélioration* comme l'*intégration de l'inconnu*. (Dyke, 2001) Cette étape se vit sous le signe de la *compréhension*, de l'*application* et de l'*analyse*. Elle succède au choc, parfois brutal, du premier contact avec une réalité jusque-là inconnue. Elle représente un moment d'arrêt dans l'action, dû à l'hésitation, et suscite un temps d'agitation cognitive.

Ceux qui croient savoir ne s'arrêtent pas pour réfléchir. L'apprenant ne sait que faire ni comment faire; il s'arrête physiquement, ce qui met en branle son esprit. Rien de mieux pour alimenter la réflexion que l'immobilité, le silence. La compréhension ne découle pas du simple fait d'expérimenter quelque chose de nouveau. C'est un processus intellectuel, résultat de l'expérience à la condition qu'il y ait eu ce temps d'arrêt. « Ainsi, la réflexion *en cours* d'action et *sur* l'action peut continuer de se faire même dans des situations d'incertitude ou de singularité, parce que cette réflexion n'obéit pas aux contraintes des dichotomies de la science appliquée. » (Schön, 1994. p. 97) Viendra ensuite l'application, dans une attitude concentrée et attentive qui permet l'*analyse*. Cette étape est illustrée par des propos où le sujet se regarde agir, pouvant analyser son geste et corriger son tir. Il fait comme le joueur de hockey qui repasse son jeu à l'aide d'une bande vidéo. Il observe ses erreurs et visualise la façon de les corriger.

A ce propos, le discours est nuancé. « C'est la patience, je pense bien...c'est la patience parce que trop vouloir vite, trop vouloir pour les autres, tu sais pas ce qu'ils ont besoin » (16-4). On découvre que l'autre peut nous apprendre à mieux nous connaître. « [...] des fois t'as le revers parce qu'eux autres aussi y nous apprennent des fois à nous connaître... Aïe, j'ai jamais pensé que je pouvais être comme ça... que je pouvais réagir comme ça » (02-10). On réalise que l'apprentissage peut stagner dans un contexte donné, routinier, maîtrisé, voire trop connu.

[...] j'ai compris que des jeunes qui n'ont jamais vécu en famille [...] je lui demandais des choses et ça avait l'air bien compliqué... jusqu'au jour où je suis allé chez lui, [...] y avait rien à l'ordre dans la maison... Là, j'ai dit : « Ouah! Il revient de loin. » Je ne le réalisais pas. [...] C'est quand j'ai vu ça que j'ai allumé... Quand tu es né dans une famille où tout est dans la normalité... tu le vois pas ça. Faut le voir d'où il vient... (07-5,6)

Le retour sur l'action et l'observation des résultats aident à reconnaître ses limites. « [...] reconnaître ses limites [...] On le prenait en pitié... c'était pas correct... c'était pas aidant, ce qu'on faisait. On a réalisé qu'on ne lui donnait pas ce qu'il avait besoin » (12-5,6). De même, ce retour sur certaines scènes peut nous révéler des forces insoupçonnées. « [...] je nous ai trouvé forts. Franchement, si on a été capables de passer à travers de ça... on est capables de passer à travers des choses difficiles... comme couple aussi, pas juste comme personne, mais comme famille » (15-7).

8.5.3 La démonstration de la connaissance

Les gestes se succèdent rapidement dans l'action; mais les revoir en esprit, repasser le film au ralenti peut être l'occasion de reconstituer l'essentiel d'une situation, d'en dégager une synthèse. Le dictionnaire Antidote définit la synthèse comme des « opérations mentales qui consistent à associer des notions simples pour former un ensemble cohérent. » Et Robert citant Cl. Bernard dit : « Il est admis en général que la synthèse reconstitue ce que l'analyse avait séparé, et qu'à ce titre la synthèse vérifie l'analyse. »

Cette démarche intellectuelle donne accès à l'*évaluation*. L'évaluation présente le portrait juste de la réalité. Elle permet de corriger ce qui ne fonctionne pas de façon satisfaisante. Sans cette capacité d'évaluation, l'apprenant pourrait répéter sans cesse le même geste improductif et se déprécier devant une erreur qu'il risque de prendre pour un échec. La capacité d'évaluation ouvre donc la voie de l'apprentissage à l'infini. En observant et en comparant les opérations gagnantes et celles qui n'ont pas réussi, l'apprenant se place en constant état de veille, gage d'une amélioration continue. C'est cette recherche de perfection qui fait de lui un maître, quel que soit son style.

L'étape de la *démonstration* peut sembler très concrète dans l'action; mais il ne faut pas la confondre avec la répétition d'un geste qui fait partie de la phase primaire où l'apprenti s'initiait à de nouvelles connaissances. Ainsi il est vrai que c'est encore du concret quand au baseball un lanceur dirige sa balle comme il veut. Mais pour atteindre cette maîtrise, il a fallu passer par le concret (en recommençant des milliers de fois) et pénétrer dans le monde intérieur de l'intelligence (compréhension et analyse) pour accéder au geste final qui représente la synthèse (concept abstrait) et l'intégration de l'ensemble. La *démonstration* du réel savoir-faire ne se manifeste pas souvent dans des gestes ostentatoires. La maîtrise s'apprécie plutôt dans la simplicité, comme lorsqu'un virtuose exécute un passage acrobatique avec calme et assurance, dans un geste d'apparence facile à exécuter.

A ce niveau, les propos dénotent un besoin de clarifier les situations. « [...] je veux l'heure juste et donne l'heure juste, et ils le savent. Y en auront pas de menteries, j'en mettrai pas plus, j'en mettrai pas moins » (05-6). On reconnaît aussi l'importance d'être attentif à ses propres besoins. « [...] j'ai besoin d'avoir des moments privilégiés avec mes enfants à moi. Elles [mes filles] ont besoin de ça [...] Pas parce que j'aime pas les petites là... mais j'en sens le besoin » (08-11). On est capable d'évaluer librement les besoins de chacun et de relativiser la situation avant de poser un jugement. « [...] pouvoir faire la part... entre les besoins des enfants et mes besoins à moi. [...] c'est pas tous des délinquants... et c'est pas tous des fous » (11-8,10). On peut établir une frontière entre ses besoins et l'exigence de ses engagements. « Comme couple, faut que tu aies atteint une maturité aussi. Pour en arriver à ça... faut que tu sois capable de t'oublier un peu. [...] Tu peux pas être encore dans ta période de lune de miel... faut que t'aies mûré... faut que tu sois rendu plus loin que ça, sinon ça marchera pas » (15-13). Enfin, on peut reconnaître la portée de ses actes. « [...] j'ai pour mon dire qu'on est de passage dans ce monde-là... pour aider les autres, on les aide... et on s'aide nous autres aussi en même temps » (10-10).

8.6 Juxtaposition des dimensions et des niveaux d'apprentissage

Afin d'illustrer la concordance entre les trois dimensions (éducative, psychothérapeutique et sociale) et les trois niveaux d'apprentissage (acquisition, amélioration et démonstration) définis plus haut, nous avons procédé au recoupage de ces données. Pour ce faire nous avons comparé le profil de chaque FA interviewée (tableau 8.5) avec les résultats de l'ensemble du groupe des répondants. Le tableau (8.6) indique dans quelle dimension et à quel niveau se situe l'ensemble de leur discours. En pointant pour chaque répondant la concentration de ses zones d'expression (triangle noir), nous remarquons combien les FA diffèrent les unes des autres sous ces rapports. Les chiffres représentent autant d'énoncés retenus.

Tableau 8.5 Répartition des *dimensions* et des *niveaux* par sujet (2 exemples)

Sujet	Dimension Niveau		Éducation	Psycho- thérapeutique	Social	Total
I	Démonstration		0	0	0	0
	Amélioration		2 ◀	1	0	3
	Acquisition		3 ◀		0	3
	Total		5	1	0	6

Sujet	Dimension Niveau		Éducation	Psycho- thérapeutique	Social	Total
7	Démonstration		2	0	2 ◀	4
	Amélioration		4 ◀	2 ◀	1 ◀	7
	Acquisition		0	2 ◀	0	2
	Total		6	4	3	13

Ce tableau fournit un portrait sommaire, partiel et temporel de chaque sujet. Tel une photo, il permet de faire certaines observations. Le cliché, instantané, ne dit pas tout du sujet mais permet de le voir tel qu'il était lors de la séance. De même, cet exercice nous permet de faire ressortir certaines caractéristiques des FA

On remarque d’abord une disparité quant au nombre d’énoncés retenus par répondant. Certains sont plus loquaces que d’autres quand on leur demande ce qu’ils ont appris en cours d’expérience. Cependant, la colonne de l’éducation se distingue (illustrée par les triangles noirs) chez tous les répondants sans exception, la colonne *psychothérapeutique* chez cinq (5) sujets et la colonne *sociale* chez 11 sujets.

Quant au tableau 8.6, il fait état des énoncés de tous les sujets réunis. Il permet d’illustrer le niveau général de chaque dimension observée. Le recoupage des données permet de dégager les noyaux majeurs (triangles noirs) du niveau de connaissance pour chaque dimension et, par le fait même, de souligner la concordance de ces deux éléments dans l’ensemble des répondants.

Tableau 8.6 Conciliation des énoncés des 18 sujets réunis quant à la dimension et au niveau représenté.(Recoupage des données présentées dans le tableau 8.5)

Sujets	Dimension Niveau	Éducation	Psycho- thérapeutique	Social	Total
1 à 18	Démonstration	22 ◀	5	18 ◀	45
	Amélioration	60 ◀	12 ◀	17 ◀	89
	Acquisition	16	8 ◀	4	28
	Total	98	25	39	162

Ces mêmes données sont reproduites dans les figures 8.1 et 8.2 . Elles regroupent tous les énoncés retenus en rapport avec les apprentissages des FA interviewées. Sous une forme graphique, elles permettent de visualiser l’ensemble de la situation découlant de notre analyse.

Figure 8.1 Illustration des trois niveaux de connaissance (acquisition, amélioration et démonstration) tels que perçus dans les unités de sens. L'axe des *ordonnées* représente le nombre d'énoncés.

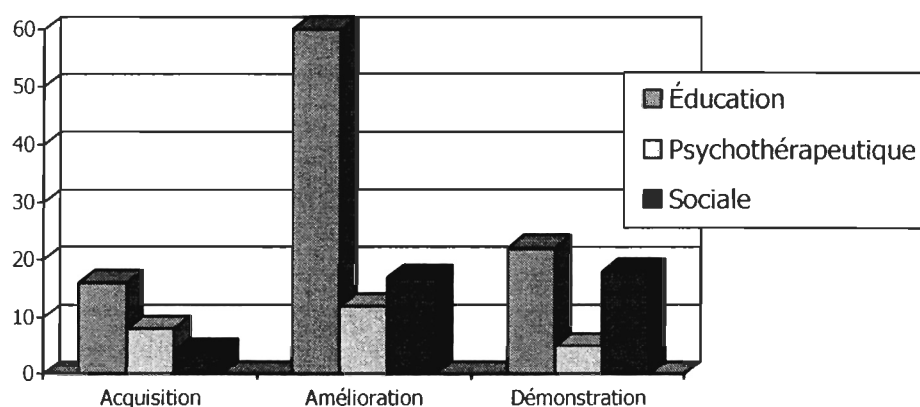
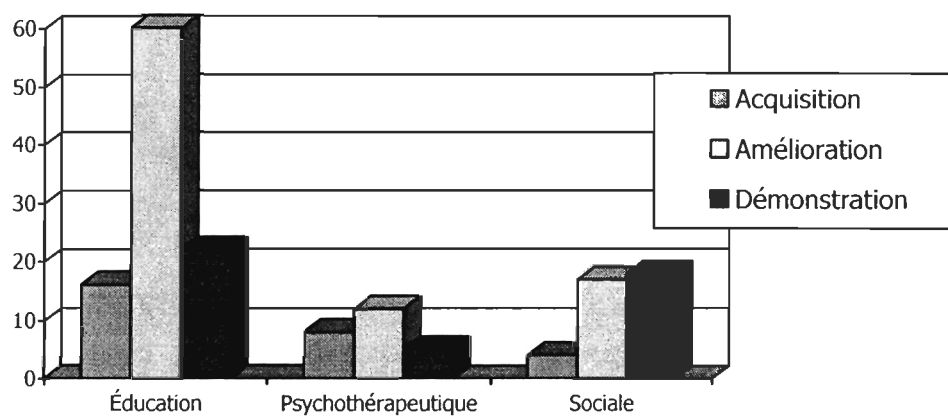


Figure 8.2 Illustration des trois dimensions (éducation, psychothérapeutique et sociale) telles que perçues dans les unités de sens. L'axe des *ordonnées* représente le nombre d'énoncés.



Les données représentées au tableau 8.6 illustrent (Figure 8.2) que c'est dans le domaine de l'éducation que les répondants sont le plus à l'aise. Leur discours aborde plus souvent cette dimension et témoigne de leur aisance dans ce domaine. On

observe qu'ils y font place à la découverte (acquisition), tout en accordant une dominante à la compréhension, l'application et l'analyse (amélioration). Ils laissent aussi une part satisfaisante à la synthèse et à l'évaluation (démonstration) ce qui permet justement l'ouverture et la disponibilité à de nouveaux apprentissages. Vient ensuite la dimension sociale où les répondants manifestent encore une bonne aisance. Quant à la dimension psychothérapeutique, elle est moins mentionnée et le niveau de maîtrise qui s'y manifeste est inférieur aux deux autres dimensions.

La figure 8.1 illustre par ailleurs que le discours des répondants est dominé par un souci d'*amélioration* dans leur processus d'apprentissage. La *démonstration* vient en second lieu, complétant un ensemble qui se situe à un degré élevé dans l'échelle de Bloom.

La méthode d'analyse présentée en tête de ce chapitre a donc permis de classer les réponses des FA quant à leurs apprentissages. L'interprétation que nous en avons fournie nous a permis, en parallèle avec le cours de l'entretien, de suivre l'évolution des FA dans leur vécu, du début de leur engagement jusqu'au moment de l'interview. Les questions sur le début de leur expérience nous ont situés à l'origine de leur démarche. Ensuite le récit de leur vie marquée de difficultés et de satisfactions nous a appris que cette expérience est avant tout un défi de relations humaines. Finalement, ce parcours, évalué à distance et comme repris en différé, leur a permis de tirer des constats à partir de leur observation et de leur réflexion; ces constats ont été pour eux la source de leur apprentissage.

CHAPITRE IX

ET L'AVENIR ?

Dans notre entretien avec les FA, le mot de la fin recoupait notre sixième et dernier thème : leur désir et leur intérêt à poursuivre cette oeuvre d'accueil. Dans l'ensemble, les répondants ont témoigné du désir de combler leurs besoins fondamentaux à un degré satisfaisant et aussi du sentiment d'accomplir une importante mission sociale. La plupart des énoncés touchant cette question ont été englobés par les chapitres précédents, si bien qu'il ne reste que 14 énoncés spécifiques à ce sujet.

Les quelques énoncés relatifs à cette question sont à peu près unanimes : « nous sommes prêts à continuer ». Toutes nuances gardées, cela peut se résumer par : « aussi longtemps que nous aurons la santé voulue, que le besoin se manifestera et que nous y trouverons notre satisfaction ». Ces affirmations qui disent en quelque sorte qu'on n'a plus grand-chose à ajouter, sous-entendent que notre entretien atteint un point de saturation

Le désir de continuité est donc lié à la satisfaction éprouvée jusqu'à maintenant : « [...] avoir su ça avant, j'aurais fait ça avant... [...] ça me rapporte beaucoup... ça me rapporte beaucoup plus, ça, que de me voir dans un bureau faire du 9 à 5. » (02-15). Un autre motif réside dans la fierté d'améliorer notre société : « Dans l'fond, ce projet-là, je le fais pour moi, parce que j'me sens bien...[...] Y a tellement à faire, et c'est nous, comme société, qui serions r'gagnants pour plus tard, c'est certain. » (04-

13,14). « Je trouve que ça nous conscientise, mais ça nous grandit en dedans de nous... dans le sens que ça nous apprend beaucoup. C'était comme ça, mon chemin. [...] Et on va essayer d'en aider et d'en partir...on va continuer. » (07-8)

Malgré le prix à payer, les FA sentent que l'accomplissement personnel qu'elles y ont gagné justifie la mise : « ...même avec toutes les étapes qu'on a passées, difficiles depuis le début, je serais prête à recommencer tout ça demain matin. Je ne l'ai jamais regretté... je vais continuer à travailler là-dedans. » (10-13). « ...je ne regrette pas du tout. Les années que j'ai investies dans ça... je recommencerais demain. » (11-13). Finalement le sentiment d'être utile et en mesure de répondre à un appel motive l'engagement futur : « ...j'ai l'intention de continuer tant que je vais être en santé... et que je vais avoir quelque chose à apporter. » (05-14).

Ces commentaires conclusifs résument assez bien l'histoire de chaque répondant. Notre intention, dans ces entretiens avec ces FA sur leur parcours respectif, était de les mieux connaître. Leurs conclusions révèlent que le tour d'horizon est bouclé. Elles se condenseraient en une formule finale : « c'est comme ça maintenant; mon parcours vous indique où j'en suis ».

C'est comme ça maintenant souligne l'importance de vivre le moment présent, compte tenu que l'avenir sera soumis à une multitude de facteurs aléatoires qu'il serait téméraire de vouloir contrôler. La santé, notamment, comme gage de poursuite, est l'une de ces variables naturelles sur lesquelles nous avons peu de pouvoir. Ce sens du provisoire révélé dans l'ensemble des propos manifeste le degré de disponibilité requise par la poursuite d'une telle mission. Cette aptitude à tirer parti du moment présent est un corollaire de cette autonomie, cette liberté, souvent mentionnée et si chère à ces gens qui, dans l'ombre, travaillent à leur compte.

Mon parcours vous indique où j'en suis nous place devant l'éloquence des accomplissements. « Peu importe ce que je dis ou ce qu'on peut dire de moi, jugez l'arbre à ses fruits. Cette tâche est tellement simple. C'est mon parcours qui parle ».

Les FA qui ont su s'adapter aux exigences de leur tâche semblent reconnaître que, grâce à leur disponibilité et à leur ouverture d'esprit, elles se sont laissé façonner par le temps et les événements, comme le lit d'une rivière. Celles qui persévèrent dans leur tâche ont su composer avec les éléments et y trouver leur satisfaction. C'est ce qui leur permet de poursuivre leur mission et semble être en même temps la clé de leur message.

TROISIÈME PARTIE

L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

CHAPITRE X

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'analyse des propos des FA rencontrées dévoile quelques manifestations de leur savoir expérientiel. Cet aperçu touche trois catégories : des personnes, des familles et une communauté. Suivant ces trois tableaux, notre interprétation regroupera certains traits propres aux FA interrogées. En premier lieu, nous présentons des caractères de personnes typiques, piliers de leur FA, en tant qu'individus. Suivent ensuite les particularités de ces personnes dans leur fonctionnement familial. Finalement, nous observons ces individus et ces familles constituant une communauté en quête d'identité. C'est donc dans cette triple perspective que nous interprétons les résultats de cette étude en les rapprochant des opinions des différents auteurs qui nous ont guidés jusqu'ici. L'exercice révèle des similitudes et même des divergences avec les points de vue de ces derniers et suscitera, souhaitons-nous, des questions ou réflexions chez les praticiens et les chercheurs.

10.1 Des personnes typiques

« Les gens nous prennent pour des héros... On nous prend pour des extraterrestres... On ne comprend pas pourquoi je fais ça... Ils se demandent bien comment on fait... » De leurs propos il ressort que ces FA sont des gens ordinaires pratiquant avec détermination une activité déconcertante pour leur entourage. Ces personnes se

singularisent par l'ardeur qu'elles déploient à la poursuite d'un projet perçu de l'extérieur comme utopique. Leur implication façonne des personnalités compétentes, réfléchies et engagées.

10.1.1 Des ardents, à la poursuite d'utopies

Pour situer les FA de notre échantillonnage, nous empruntons la belle métaphore de Theillard de Chardin qui présente le monde comme une équipe entreprenant l'escalade d'une montagne. Après un temps de marche, les alpinistes s'échelonnent en trois groupes. Au pied de la montagne, se retrouvent les *fatigués* qui ont abandonné la marche et choisi de retourner au refuge, en sécurité. Un peu plus loin, vers le milieu, là où la pente devient plus raide, se concentre le groupe de ceux qui, après avoir marché avec enthousiasme, décident de s'arrêter, l'aventure paraissant trop ardue. L'autre cordée d'ascensionnistes n'a qu'un seul but : atteindre le sommet. C'est le groupe des ardents et des ardentes.

C'est à ce groupe d'élite que s'identifient nos répondants. Ces personnes sont attirées par le sommet : un idéal, une utopie, dans la conviction que l'on peut encore faire quelque chose pour changer le monde. A leurs yeux, suivant la distinction de Méthot (2003), il ne s'agit pas de promouvoir l'avènement du meilleur des mondes (c'est du totalitarisme), mais de se persuader qu'un monde meilleur est toujours possible (c'est l'utopisme) et que chacun de nous peut le construire. Leur discours démontre l'assurance que, dans la vie d'un enfant, leur apport, si minime soit-il, peut faire une grande différence au bout du compte.

10.1.2 Des personnes compétentes

Les FA reçoivent des enfants en difficulté. Le p'tit *prout* de quatre ans qui ne veut rien savoir... sauf de retrouver sa maman; l'adolescent qu'on vous amène à deux

heures du matin parce qu'il vient de *défoncer* le mur chez lui; l'adolescente qui ne respecte pas son heure d'entrée et qui vous fait passer une nuit blanche; une mère qui *hurle* au téléphone en annonçant qu'il lui reste quelques mois à vivre; une fillette de treize ans que vous trouvez pendue dans le sous-sol; le jeune qui peut passer une journée complète assis sur le divan sans rien faire; le p'tit gars qu'on a enfermé dans le cabanon de l'église... Loin d'être fictifs, ces faits sont tirés du vécu des FA rencontrées.

Les rendez-vous manqués avec les parents, les nuits de cauchemars, les devoirs d'école accompagnés de pleurs, les échecs scolaires, les bagarres, les drogues, les activités sexuelles précoces, les dépressions, les troubles alimentaires, les mauvaises fréquentations... font aussi partie du vécu de nos répondants. Pourtant dans un contexte aussi structuré que l'école ou l'institution, il faut déployer une troupe de professionnels et de spécialistes pour s'occuper de ces enfants quelques heures par jour. Or à la maison, c'est un simple couple, voire même une personne seule qui, dans un contexte relationnel plus ouvert, offre à l'enfant un exutoire propice à la libre expression de ses carences et de ses frustrations.

Les FA vivant ces situations dans le quotidien ont développé des compétences incontestables. Nous savons, à l'analyse de leur vécu, que ces capacités sont opérantes et effectives. Sans pouvoir en expliquer l'origine, nous pouvons les comparer aux techniques acquises, dans un milieu d'enseignement standardisé, par les enseignants spécialisés. Les résultats obtenus au chapitre des apprentissages attestent que le contexte de travail et d'apprentissage dans lequel évoluent les FA comporte des tâches étroitement comparables à celles des éducateurs spécialisés et des enseignants en adaptation scolaire et sociale.

Les dimensions *éducative, psychothérapeutique et sociale* qui ressortent du vécu des FA exigent de ces dernières des compétences analogues à celles des éducateurs

spécialisés formés au CEGEP ou les enseignants spécialisés issus de l'Université. En effet, que l'on intervienne dans les murs d'une institution, à l'école ou à la maison, il s'agit bien d'offrir à des enfants, vivant une difficulté particulière, un soutien éducatif tridimensionnel : scolaire, psychologique et social. En institution, l'éducateur sera plutôt concentré sur les aspects psychologiques et sociaux tout en gardant un œil attentif au cheminement scolaire. À l'école, l'enseignant sait très bien qu'il ne peut se limiter au programme académique; il travaille en même temps sur les volets psychologique et social. Il en est de même pour la FA. Elle sait par expérience que ces trois dimensions sont indissociables. L'accompagnement des enfants accueillis constitue un mélange d'interventions qui chevauchent les trois dimensions. De plus, dans l'exercice de cette fonction, les FA passent par toutes les étapes d'apprentissage. Nos résultats parlent d'*acquisition*, d'*amélioration* et de *démonstration* de connaissances. Ils nous révèlent que ces expériences s'apparentent au processus de formation des maîtres et des éducateurs voués à cette clientèle.

En observant la progression conduisant à la maîtrise des compétences des futurs enseignants et enseignantes, selon Beaudin *et al.*, (2004), nous remarquons qu'elle se répartit en quatre étapes. Les compétences *en émergence* où l'apprenti « commence à intégrer quelques savoirs élémentaires », les compétences *en croissance* où il « commence à intégrer les savoirs élémentaires pour participer efficacement aux activités... », les compétences *développées* où il « intègre plusieurs des savoirs fondamentaux pour agir de façon efficace et productive... » et la compétence *stabilisée* où il « atteint un niveau de maîtrise substantiel des douze (12) compétences (définies par le ministère de l'Éducation du Québec) pour être fonctionnel, c'est-à-dire qu'il a développé la constance nécessaire dans le contrôle autonome de ses actes professionnels » (p. 6).

Le rapprochement entre la démarche exposée par l'Université (qui forme des maîtres) et celle qui ressort des résultats de notre étude fait apparaître une similitude dans les

étapes conduisant à la maîtrise des compétences, du moins quand on les observe dans leur dimension cognitive.

10.1.3 Des personnes en réflexion sur leur expérience de vie

Il semble que la quantité et la diversité des situations d'apprentissage placent l'apprenti (la FA) dans un contexte de va-et-vient continuuel entre les phases d'acquisition et de maîtrise. Nos répondants ont souvent mentionné que, malgré les années d'expérience, ils continuent à *en apprendre tous les jours*. Sans arrêt, l'expérience les contraint d'appliquer le processus de la pensée réflexive (Nault, 1994; Schön, 1994, 1996) où l'action passée, soumise à la réflexion, influencera l'action future.

Cette exigence dénote la place qu'occupe la *réflexion*, le retour sur l'action, dans le processus de l'apprentissage tel que développé par de nombreux auteurs (Dewey, 1933; Lewin, 1951; Roger, 1968; Kolb, 1984; Nault, 1994; Schön, 1994, 1996; Rousseau et Boutet, 2003) ainsi que la dimension de *l'expérience de vie* (Barkatoolah, 1989; Finger, 1989); ce sont là en effet deux éléments fondamentaux qui contribuent à la construction du savoir des FA. Chez elles, la réflexion se manifeste par le retour sur les différentes étapes qu'elles ont franchies, par le récit des souvenirs ponctués d'essais et d'erreurs qui ont marqué leurs parcours et enfin par la découverte de multiples *leçons de vie* qui ont évolué en savoir-faire.

10.1.4 Des personnes engagées

Nos répondants, en situation d'intervention, ont prouvé leur capacité d'implication en se plaçant comme acteur principal, responsable de leur formation personnelle. Ces apprentis répondent ainsi à un critère primordial dans l'acquisition pratique de compétences : l'engagement, que nous avons décrit dans notre cadre théorique.

Malgré de nombreuses conceptions soutenant que l'on peut apprendre en jouant, la plupart des théories de l'éducation reconnaissent qu'il n'y a pas d'apprentissage possible sans engagement.

C'est par l'autoformation, l'autodidaxie et l'apprentissage autodirigé que nos répondants ont développé le potentiel et les compétences voulues pour accueillir des enfants en difficulté. En décrivant les difficultés d'ordre fonctionnel et personnel rencontrées sur leur parcours, ces personnes ont démontré qu'à coup de patience et de persévérance elles ont acquis la force de faire face à l'adversité. Ainsi que Dyke (2001) l'a remarqué chez des nouveaux parents, nous pouvons dire que l'engagement de ces gens à développer leurs compétences se manifeste par l'intention délibérée d'apprendre à travers leur propre expérience. Cette attitude d'ouverture, selon nos observations, représente une force typique de nos répondants.

10.2 Des entités familiales typiques

Il est normal que des personnes qui s'attachent à changer le monde aient comme réflexe de créer autour d'elles un environnement approprié. Quelle que soit la constitution de ces entités familiales, elles ont certains traits en commun : elles font preuve de talents particuliers, ne craignent pas le risque, adhèrent solidement à certaines valeurs sociales, expérimentent une nouvelle manière d'être en relation dans leur rôle de parents substituts, savent s'adjoindre la contribution des hommes et enfin, tout en recherchant l'unité au sein de la famille, elles sont ouvertes à la diversité.

10.2.1 Des gens de talent qui prennent des risques

Aux personnes habiles à se débrouiller dans la vie nos ancêtres décernaient l'appellation de *gens de talent*. Ce qui voulait dire : capables de faire beaucoup avec peu. À l'inverse, ceux qui ne parvenaient pas à joindre les deux bouts portaient

l'étiquette de *sans-talents*. Les FA rencontrées font preuve de talent dans l'art de s'organiser. Le talent, aux dires du champion hockeyeur Wayne Gretzski, consiste à savoir se placer instinctivement au bon endroit, *non pas où se trouve la rondelle*, mais plutôt en anticipant où elle ira. C'est ce qui fait la différence entre le joueur *de talent* et celui qui *court après la rondelle*. L'intuition, cette disposition à *se tirer d'affaire*, caractérise les FA rencontrées. Il faut du talent pour diriger une famille dans le contexte moderne de notre société. Les propos de nos répondants ont démontré la présence de cet instinct en maintes circonstances. « Il faut bien plus que de la vaillance pour attraper le loup-cervier » chante le poète Vigneault pour illustrer le talent du chasseur. « On a appris à *dealer* avec des situations *corsées*... c'est parfois *olé-olé* mais on arrive à passer à travers ».

Un autre élément connexe au talent requis pour naviguer sur une mer houleuse, c'est le sentiment qu'il faut savoir prendre des risques dans la vie. Les motifs qui ont conduit ces FA à choisir ce travail, de même que leur audace devant l'adversité et leur capacité d'y trouver une satisfaction démontrent leur courage. Elles savent que leur engagement n'est pas sans périls et ont dû répondre plusieurs fois à la question suivante : pourquoi prenez-vous de tels risques pour vous et votre famille? Les enfants en difficulté et les dangers qu'ils représentent font peur, bien souvent avec raison. Mais les FA rencontrées affrontent cette réalité plutôt comme un défi stimulant. Elles ne craignent pas de prendre ce risque et même d'y exposer les membres de la famille.

10.2.2 Des familles branchées sur des valeurs sociales

L'analyse des facteurs de satisfaction démontre que c'est en créant un contexte de vie particulier, axé sur les valeurs humaines plutôt que sur les biens matériels à la mode que les FA rencontrées manifestent leur savoir-faire. Pour reprendre les termes de Paquin (2003), ce que les FA offrent, « c'est leur substance, leur histoire et leurs

valeurs. » Dans un contexte de société moderne, les FA rencontrées témoignent d'une bonne capacité à concilier des valeurs aussi divergentes que le travail, la famille, l'argent, les loisirs, les besoins individuels et collectifs etc. On retrouve dans le discours des FA et dans leur environnement (observation visuelle du chercheur sur le terrain) un certain équilibre qui semble fondé sur l'intuition et le gros bon sens. Les résultats présentent les facteurs de satisfaction des répondants dans un équilibre entre deux forces : celle de la raison et celle du cœur. Et c'est l'expérience qui les a contraints, question de survie, à trouver leur place entre les deux. La conciliation des valeurs sociales apparaît également comme une préoccupation importante au chapitre des apprentissages (dimension sociale).

Pour certaines familles modernes, cette quête d'équilibre, illustrée dans nos résultats au chapitre des dimensions éducative et sociale, représente un idéal inaccessible. En effet, les enfants en difficulté ne proviennent pas seulement de familles démunies, mais parfois de familles aisées. Car les enfants qui ont souffert de surprotection sont le produit d'un milieu qui éprouve de la difficulté à s'orienter devant un choix de valeurs; certains parents ne savent que répondre à leur enfant qui veut tout et tout de suite; d'autres ne savent pas se situer dans le rapport entre générations, privant l'enfant de l'autorité sécurisante fournie par une saine relation parentale. Il s'ensuit, selon Tousignant (1999), que l'enfant-roi comblé ou trompé par des parents désorientés « peut être aussi vulnérable que l'enfant à haut risque psychosocial » et que « la surprotection peut avoir des effets aussi pervers qu'un milieu de sous-protection ». Cette capacité de nos FA à se situer, comme un hockeyeur de talent, figure dans leurs valeurs et leurs croyances au chapitre des apprentissages réalisés : ils accordent la priorité à la dimension de l'éducation, suivie de la dimension sociale.

Les valeurs de ces familles *branchées*, se manifestent également par leur contribution à la réussite scolaire des enfants qui leur sont confiés. Cette préoccupation ressort clairement dans les facteurs de satisfaction : on veille à ce que les enfants obtiennent

des résultats et on réclame d'eux l'effort pour y parvenir. Les FA sont parvenues dans ce domaine à un niveau de conscience et de responsabilité que souhaiteraient tous les intervenants en éducation pour l'ensemble des familles : dans les milieux éducatifs, on cherche de toute part à sensibiliser les parents à l'importance de leur rôle dans la réussite de l'enfant et à susciter leur coopération; il en est de même dans tous les organismes voués à la formation ou l'éducation : services de garde et écoles spécialisées en activités sportives ou culturelles. Ces milieux d'enseignement font tout ce qu'ils peuvent pour s'associer la participation des parents.

Les politiques gouvernementales et municipales viennent appuyer l'émergence de ces valeurs sociales en soutenant des conditions favorables à l'épanouissement des familles. Et ce mouvement de réveil n'est pas simplement un phénomène local. En effet, la journée du 15 mai, décrétée « journée internationale de la famille » par l'ONU, de même que la semaine québécoise des familles (SQF), démontrent cette préoccupation par le choix de leurs thèmes : *Les familles, une force économique* (1997), *Les familles, une force sociale* (1999), *Choisir la famille, c'est lui faire de la place* (2001), *L'équilibre famille-travail, une valeur sûre* (2003), *Bâtir des milieux accueillants pour les familles* (2004). Nos résultats placent les FA rencontrées au cœur de ces préoccupations sociales, et ces entités familiales typiques pourraient servir, à bien des égards, d'exemples pour le développement et la promotion de ces valeurs.

10.2.3 Des parents substituts, une nouvelle manière d'être en relation

Quel rôle et quelle place occupent les FA, en tant que parents substituts, dans cette recherche de société? Les études menées auprès d'enfants de parents alcooliques (Tousignant, 1999) illustrent l'importance de figures substituts pour qu'un enfant désorienté devant les événements de son existence retrouve un nouveau sens à la vie. Les personnes prétendant combler de tels besoins ne peuvent le faire que dans un

milieu social approprié. « On voit des gens qui ont un ou deux enfants et qui en *arrachent*... ils se demandent bien comment on fait. » Les résultats de notre étude démontrent que nos répondants ont appris à construire autour de leur entité familiale un réseau qui les soutient. Ces familles ont développé notamment l'art de mettre à contribution leur proche entourage.

Pour réussir dans cette entreprise, nos résultats font état d'un support indéfectible de l'entourage familial, d'une grande habileté à créer une complicité avec les jeunes accueillis comme avec les intervenants sociaux. Ce tissu relationnel, caractéristique des FA interrogées, représente une autre manifestation de leur savoir expérientiel. Nous découvrons, comme l'a fait Dyke (2001) avec les nouveaux parents, que c'est en développant et en apprenant de *nouvelles manières d'être en relation* qu'elles sont arrivées à *transformer l'inconnu qui surgit de l'expérience*.

Cette aptitude s'est formée par un contexte historique et social tel que défini par Finger (1989) c'est-à-dire où la *vie a fait son œuvre*. Les recherches de cet auteur nous apprennent que « la formation de la personne doit toujours être en rapport avec la participation de la personne à la vie historique et socioculturelle. » (p.43). C'est en analysant l'origine de la décision de devenir FA, les difficultés qu'il a fallu surmonter, la découverte des satisfactions et la place de la relation avec les autres, que nous pouvons constater cette disposition à s'enraciner dans la vie et à porter des fruits. La genèse de leur projet témoigne d'un contexte typique, propice à cette fécondité. Leurs antécédents ont marqué leur parcours et continuent d'influencer leur façon de réagir à des événements environnementaux.

Nous ignorons comment les FA s'y prennent pour construire un tissu social favorable. Malgré la diversité de ces unités familiales dans leur composition (couples, unités familiales monoparentales assumées par des hommes ou des femmes) ce phénomène revient avec constance. Comment mettre à contribution les enfants, les petits comme

les grands, même ceux qui ont quitté la maison, les grands-parents, les beaux-parents, les voisins et tous ceux qui gravitent dans leur entourage immédiat? L'habileté à utiliser ces personnes comme ressources pourrait s'avérer grandement utile dans notre contexte social si l'on songe par exemple à des services d'aide aux jeunes parents ou encore à des parents âgés.

10.2.4 Des familles où les hommes sont impliqués

Une autre caractéristique observable chez nos répondants est leur capacité d'intégrer les hommes au projet d'accueil. Souvent pointés du doigt pour leur absence dans les tâches d'éducation, les hommes au contraire sont présents dans les FA. Pas seulement pour seconder les femmes, mais pour jouer un rôle actif et de premier plan. C'est le contre-pied du cliché, devenu croyance populaire, dénonçant la tiédeur des hommes à s'impliquer dans les tâches d'éducation. Cette conviction qu'ils sont absents ou même incapables de s'investir dans l'éducation des enfants s'appuie sur des statistiques propres à jeter le doute sur la motivation des hommes en ce domaine. Selon les données compilées par le ministère de l'Éducation, la proportion de professeurs masculins est passée de 58% à 48% entre 1989 et 2002. Au primaire, les femmes composent 87% de l'effectif. Les garçons manquent de modèles masculins au primaire et bientôt dans les écoles secondaires; car la féminisation de l'enseignement gagne là aussi (Morin, 2003). En bien des occasions, on insiste sur les liens qui existent entre les problèmes d'adaptation de toute nature et l'absence des pères et des hommes en général.

Pourtant, fait étonnant, dans les 18 FA rencontrées les hommes occupent une place de premier ordre. Dix (10) hommes ont participé activement aux rencontres, dont deux étaient chefs de familles monoparentales. Sur les huit autres FA interviewées, cinq femmes vivant avec un conjoint (empêché ce jour-là de participer à la rencontre) ont insisté sur l'importance de sa contribution dans la réalisation de leur projet, tandis que

les trois femmes chefs de familles monoparentales ont signalé la contribution importante de leur fils adulte ou de leur père comme facteur de soutien déterminant. Voilà une manifestation du savoir expérientiel des FA qui mériterait d'être explorée plus en profondeur. Si nous connaissons les dommages causés par l'absence des pères et des hommes en général dans la vie des enfants en difficulté, par ailleurs nous connaissons bien peu les effets positifs que ces hommes pourraient y exercer. Les FA sauraient nous aider à mieux comprendre les coefficients favorables à leur implication.

10.2.5 Des familles cherchant l'unité et ouvertes à la diversité

A l'analyse, le discours des FA atteste que les liens entre les membres de ces entités sont « tricotés serré ». L'importance de cette condition sécurisante est souvent signalée chez nos répondants. Cependant, tout en conservant son intimité et son identité propre, ce milieu sent le besoin de partager ces biens précieux.

En sachant concilier l'unité avec la diversité, nos FA manifestent leur art de composer avec des valeurs parfois contradictoires. La famille est une entité qui exige une forte concentration d'éléments unificateurs. Les espèces vivantes se reproduisent et se développent suivant un modèle génétique propre, unique, mais pas uniforme ni sclérosé. Pour qu'une cellule familiale survive, elle doit pareillement *s'accrocher* à ce qui l'unit. Mais la vie est aussi un échange continu qui ne se réalise pas en vase clos. Dans la vie d'une famille, de même que dans la société en général, le manque d'ouverture aux autres produit inévitablement l'asphyxie qui conduit à de multiples désordres ou à une mort certaine.

Les FA rencontrées paraissent avoir développé une certaine habileté à vivre cette dualité. En naviguant entre la poursuite de leurs objectifs et la gratuité du don, décrit dans le chapitre portant sur les satisfactions, elles ont trouvé l'équilibre entre le cœur et la raison, qui leur a permis non seulement de survivre (aux difficultés rencontrées)

mais encore de s'épanouir (le chapitre des satisfactions) en accomplissant leur tâche. Ces cellules familiales semblent avoir découvert ce que Cyrulnik et Morin (2000) ont appelé « le double trésor de l'unité et de la diversité ».

Dans la vie de nos répondants, la confrontation avec des problèmes vitaux à résoudre a entraîné le développement de compétences personnelles de même que la formation d'unités familiales typiques. En accord avec les études de Dewey interprétées par Racine (2000), nous sommes à même d'observer que l'irruption de situations inconnues, *la rupture avec la continuité*, a favorisé chez ces personnes et ces familles *la transaction* entre le sujet et l'objet. Le sujet découvre une signification à son vécu (son histoire) et aussi le sens qu'il entend donner à sa vie (son engagement); il situe le tout en relation avec les situations à connaître (l'objet de ses découvertes).

10.3 Une communauté en quête d'identité

L'étude de Bagirishya et Gilbert (2002) portant sur l'identité des FA conclut que ces dernières vivent dans l'ambivalence. D'une part elles sont fières de ce qu'elles font et d'autre part, elles « se demandent si ce qu'elles font en vaut la peine. » Les résultats de cette étude révèlent également que les FA ne correspondent pas à la définition de travailleurs autonomes pas plus qu'à celle de parents naturels. Ces résultats viennent corroborer les données de notre étude en apportant une distinction entre les objectifs personnels de nos répondants (fierté et accomplissement) et une réputation terne comme cellule sociale qui engendre le doute et l'insécurité..

Nos résultats révèlent que les FA interrogées savent ce qu'elles font. Elles savent aussi ce qu'elles sont. Elles ont conscience que cette identité n'est pas étrangère à leur histoire de vie. La présentation de *personnes typiques* qui forment des *entités familiales typiques* démontre que ces personnes et ces familles jouissent d'un niveau

de cohésion satisfaisant ainsi que d'une saine image d'elles-mêmes. Toutefois, il leur manque de toute évidence un groupe de référence. Car le rapport aux autres joue un rôle capital dans l'édification de l'identité, « caractère permanent et stable d'un individu, d'un groupe », suivant la définition du dictionnaire Antidote. C'est au niveau de leur identité sociale que les FA semblent éprouver des difficultés. Nous sommes en présence d'individus solides sur leurs bases personnelles et familiales mais apparemment privés d'appartenance communautaire.

L'opinion des auteurs cités plus haut concorde avec l'analyse du discours de nos répondants sur le fait que l'expérience favorise l'acquisition de compétences individuelles et l'éclosion de cellules familiales typiques. Les théories nous enseignent également que le produit de l'expérience individuelle en collaboration avec celle d'autrui donne un savoir, socio-constructiviste, d'une valeur nouvelle. Pour que les compétences individuelles et familiales développées par l'expérience de nos répondants soient productives et qu'elles génèrent de nouveaux savoirs, elles doivent être associées au bagage des autres. Enfin, pour pouvoir arrimer aux connaissances d'autres praticiens et professionnels le savoir expérientiel des FA, il faut d'abord admettre qu'il existe, reconnaître son champ d'expertise (que notre étude nous a dévoilé), accepter enfin de le définir et lui reconnaître un statut.

Le fait que les FA interrogées, malgré leur expertise, n'ont pas encore obtenu la considération digne de l'œuvre surhumaine qu'elles accomplissent depuis si longtemps, atteste que leur groupe souffre d'un manque d'identité ou, pire encore, qu'il écope d'un injuste renom. Ces personnes, ces familles et leur entourage sont exploités en quelque sorte comme comptoirs-services jetables. Leur utilité est notoire, leur service rapporte, mais leur savoir-faire est ignoré. Comment expliquer cette erreur?

10.3.1 Éléments de compréhension

Cyrulnik et Morin (2000) fournissent des éléments de réponse à cette question. Ces chercheurs affirment que, dans notre ère moderne, nous avons privilégié une approche scientifique qui consiste à disséquer un problème pour mieux le comprendre. Ce système reprend la méthode de Descartes qui disait : « Quand j'ai un problème compliqué, je divise ses difficultés en petites parties et une fois que je les ai toutes résolues, j'ai résolu le tout. » C'est ainsi que des pans entiers de notre société furent soumis à des spécialistes, qui les ont découpés en petits morceaux pour mieux les partager, pour les réduire enfin à leur propre grille d'analyse. Il faut reconnaître que ces scientifiques, chacun de son côté, ont découvert des choses étonnantes, précieuses pour la compréhension de phénomènes et l'avancement dans la recherche de solutions : tous les domaines de la science ont connu des avancées spectaculaires grâce à cette approche sectorielle; mais elle a négligé la dimension holistique de la personne.

Les FA ne sont pas des spécialistes, et au vu de ce qui les caractérise, selon nous elles courraient au désastre à vouloir le devenir. Leur travail consiste à intervenir auprès de personnes entières, *indissécables*. Ce contexte d'intervention se modèle sur la pensée de Pascal qui dit : « Je ne peux pas comprendre le tout si je ne connais pas les parties et je ne peux pas comprendre les parties si je ne connais pas le tout. » (Cité par Cyrulnik et Morin, 2000, p. 12). Ces auteurs rapportent l'exemple de scientifiques qui furent incapables d'apprendre quoi que ce soit d'utile sur des chimpanzés étudiés en laboratoire. Il a fallu qu'une profane aille passer quelques années dans le milieu naturel des gorilles pour y découvrir une société extrêmement complexe. C'est que, affirment ces chercheurs, « tout être vivant, et notamment l'humain, possède à l'intérieur de lui-même l'organisation de son milieu. Nous parlons parce que nous

avons à l'intérieur de nous la culture, le langage, les connaissances de notre société.» (p. 13).

Le sens que nous avons accordé au vécu des FA interviewées épouse parfaitement la dialectique décrite par Pascal; il semble même offrir une réponse satisfaisante à leur quête d'identité en tant que communauté. En accord avec la maxime du penseur : « *je ne peux pas comprendre les parties si je ne connais pas le tout* », nous découvrons la place qu'occupent les artisans de la personne intégrale; en effet, ceux qui travaillent sur *le tout* apparaissent comme des compléments essentiels à ceux qui creusent la compréhension *des parties*. Cela nous conduit directement à préciser, à élargir le rôle de la FA et à reconnaître l'importance de l'accompagnement qu'elle fournit aux enfants accueillis. Si des chercheurs désirent entrer en contact avec cette réalité pour mieux la connaître, il apparaît primordial de se tourner vers l'expérience des personnes qui vivent *avec*; qui sont pour ainsi dire aux premières loges, comme l'expérimentatrice l'était parmi ses chimpanzés.

Certains scientifiques sont allés jusqu'à affirmer que c'est une priorité de redonner la parole aux *gens*, même si elle prend des formes éloignées de celle des *élites*. Notamment Pierre Sans (1994), qui se démarque des préjugés et des idées reçues. « Je ne cesse en effet depuis des années, de tenter de montrer aux équipes et aux personnels administratifs, entre autres, que les familles d'accueil ont des *outils de travail* qui sont autre chose que leur simple *gentillesse populaire* ou leur *sens inné de l'accueil*, ou je ne sais quelque mythique et magique *convivialité naturelle*. » Ce chercheur oppose dialectiquement le *savoir profane* aux *savoirs savants* dont font partie les *savoirs techniques* et les *savoirs médicaux*. Il raconte qu'en 1976, lorsqu'il eut à fonder un atelier-foyer pour malades mentaux, il « prit la liberté d'inclure dans l'équipe des gens étrangers au savoir professionnel [...] : un ancien métallurgiste, son épouse ouvrière, une autre, couturière, qui non seulement s'intégrèrent vite et bien [...], mais furent parmi les meilleurs à leur poste, les plus *sûrs*, les plus *sérieux*

lorsqu'un *coup dur* se présentait. « Ces théories, nommées du sens commun, sont-elles moins élaborées ou moins valides que celles des scientifiques et des experts? [...] la science de laboratoire est une chose; celle se fabriquant hors du laboratoire en est une autre, tout autant importante, et combien plus ardue à mettre en œuvre. »

Ces considérations, jumelées aux résultats de notre étude, dégagent certains éléments propres à définir cette communauté de pratique. La compréhension de leur vécu nous amène à désigner ces FA comme artisans-guides.

10.3.2 Éléments de définition : des artisans-guides

Nous avons souvent comparé le savoir expérientiel des FA à la façon diffuse dont l'artisan acquiert ses connaissances. Notre étude, perçant cette énigme, nous apprend que nos répondants ont effectivement acquis des connaissances individuelles porteuses d'un savoir collectif, et que l'étiquette d'artisans-guides leur convient selon la représentation que l'on a obtenue d'eux.

L'artisan est défini dans les dictionnaires comme une personne qui exerce un métier manuel, à son compte, en se faisant aider des membres de sa famille. D'autre part le guide est celui qui renseigne (guide d'un musée ou guide touristique) ou montre le chemin (guide de montagne). L'appellation d'artisan-guide englobe les deux; mais à notre avis, l'artisan doit primer sur le guide. Ce concept comprend la tâche (tenir une maison dans laquelle il fait bon vivre) et la mission (accueillir un enfant blessé). Les fonctions de la FA comportent des tâches manuelles et des tâches d'ordre rationnel qui sollicitent la participation des membres de la famille. La mission de la FA, définie dans la dimension d'éducation, consiste à guider, à montrer le chemin en conciliant fermeté et respect.

Les artisans-guides, tout en s'apparentant à des artistes et des chercheurs, s'en distinguent toutefois. Les artistes font avancer le monde par les sentiments, et les chercheurs par la raison. Nos répondants, artisans-guides, sont sollicités par leur cœur et attirés en même temps par l'action. C'est la conclusion qui ressort du chapitre sur leurs satisfactions. Leurs sentiments les poussent à l'action même s'ils chérissent par-dessus tout leur liberté. Cette liberté leur confère le temps de s'attarder à leur tâche. Ils ont la force de personnes affranchies qui bravent les opinions reçues pour s'investir dans des tâches surhumaines. Et c'est dans l'accomplissement de leur défi, dans la réalisation de leur œuvre, qu'il font des découvertes. Comme les chercheurs, ils découvrent un peu plus chaque jour, avec patience, leur matière.

Cette matière et la patience représentent pour l'artisan-guide les deux piliers de son art. Car c'est avec le temps qu'il apprivoise la matière : l'artisan-guide ne connaît pas à l'avance le résultat de son œuvre. Il en est l'instigateur et non l'auteur (donnée ressortie dans la dimension de l'éducation). Le respect de la matière et du temps exige détachement et humilité; c'est le sens que nous accordons au *don de soi* mentionné au chapitre des satisfactions.

Les FA abordent leur mission comme des artisans-guides. Elles ont chacune leur singularité. Mais le groupe qu'elles forment constitue une force et une ressource que nous n'avons pas su jusqu'à maintenant découvrir ni apprécier.

10.3.3 Une espèce menacée

Le vécu des FA, pour peu que nous acceptions d'y réfléchir, nous fournit de précieux renseignements. Il faut de toute évidence y référer pour qu'une meilleure connaissance de ce passé favorise la survie et le développement de ce groupe. Car à force d'ignorer le potentiel de cette ressource, nous risquons de la laisser se

désagréger. Les constations qui suivent, tirées des résultats de notre étude, illustrent autant de menaces à la survie de cette richesse.

Premièrement, l'expérience individuelle demeure limitée. Les théoriciens cités plus haut (Racine, 2000) ont démontré que peu importe la richesse et la diversité de son vécu, l'apprenti doit puiser à un réseau informel d'expérience et d'opinion, et aussi consulter des sources de connaissance expertes. Dans l'interaction, l'apprentissage s'enrichit; c'est pourquoi les FA, faute d'un réseau d'échange, menacent leur développement en se condamnant à la sclérose.

Deuxièmement, le prix payé par les FA pour acquérir leurs compétences comporte un risque élevé. Comparons seulement la démarche d'apprentissage expérientielle des FA à celle offerte aux futurs enseignants dans un milieu d'enseignement standardisé : nous pouvons prétendre par analogie que ces deux approches conduisent à des résultats similaires. Mais le prix consenti est-il semblable ? Le signe le plus probant que la voie des essais et erreurs implique un coût élevé, c'est l'important taux d'abandon chez les FA. En effet, nos répondants ont acquis des compétences avec la volonté ferme d'apprendre et en acceptant d'y fournir le prix de l'effort. Mais, comme le démontrent les recherches théoriques, les compétences acquises au prix de l'effort isolé demeurent incomplètes; cette carence contribue à marginaliser les FA, à nourrir un sentiment d'incompétence qui les mène tôt ou tard au découragement.

Troisièmement, les FA se retrouvent coupées de deux facettes majeures de la réalité de leur clientèle. Malgré leur aptitude indéniable à organiser leur environnement de manière convenable et satisfaisante, elles ont déploré le fossé qui les sépare du milieu naturel de l'enfant autant que la difficulté de communiquer de manière satisfaisante avec les professionnels. Par exemple le vécu des FA ne peut pas contribuer à une meilleure connaissance du milieu familial naturel de l'enfant en difficulté puisque ce vécu quotidien contribue plutôt à les couper de cette réalité. De même les

interventions des professionnels demeurent très loin, sinon carrément déconnectées, selon les répondants, des préoccupations quotidiennes vécues en famille. Ces écarts contribuent à entretenir chez les répondants un sentiment de solitude. L'isolement, plaie des gestionnaires privés du soutien de leurs collaborateurs, est reconnu pour miner la productivité et freiner le développement des personnes.

Quatrièmement, les FA se voient seules, coupées de l'appartenance commune à un groupe. Corroborant l'étude de Racine (2000), nos résultats démontrent que ce qui contribue à isoler les FA, c'est l'absence d'un réseau où elles pourraient partager leurs expériences et profiter de celles des autres, ainsi que la difficulté d'entretenir des relations satisfaisantes avec des professionnels du même domaine. Dans l'étude de Bagirishya et Gilbert (2002), l'absence de rapport entre FA était également clairement identifiée; on mentionnait même des réactions de peur, de colère, de peine et de découragement devant cette solitude; on révélait aussi que certaines FA évitent d'échanger entre elles de peur d'être mal perçues et pénalisées.

En conséquence, les utilisateurs des FA, s'ils n'y prennent garde et les laissent toujours assumer elles-mêmes leur perfectionnement, risquent de les pousser dans une impasse qui mènera à l'extinction de cette ressource.

10.3.4 Des ponts dans un monde cassé

Les enfants en difficulté font peur. Ils dérangent à l'école, ils bousculent notre ordre social établi. Devant cette menace, le réflexe des gens « normaux » est de vouloir se protéger en s'écartant de ces trouble-fêtes. Pas étonnant d'entendre une FA s'exprimer ainsi : « on nous prend pour des extraterrestres ». Mais notre ordre établi est souvent, pour reprendre l'expression de Vanier (2003), un monde *cassé* par la guerre, la violence, le pouvoir et la compétition.

Les personnes et les familles qui prennent le risque d'ouvrir leur foyer et leur cœur à un enfant en difficulté peuvent, à leur insu parfois, servir de passerelle à un moment crucial dans la vie de cet être. Dans notre société qui voudrait aider ces enfants aux prises avec le rejet de leurs pairs, l'échec scolaire, et d'innombrables problèmes, les FA peuvent servir de modèles tout en acquérant des compétences par leur implication.

A ce sujet, un parallèle intéressant s'offre avec le message que nous livre Vanier (2003), lui qui vit depuis plus de 35 ans avec des personnes déficientes et des FA qui partagent leur quotidien avec des enfants blessés. Ce praticien et chercheur (il cumule deux doctorats) nous révèle, suite à son savoir expérientiel, que c'est auprès des personnes les plus démunies que l'on trouve les réponses aux problèmes de violence et de peur dans le monde comme dans la vie de tous les jours. Auprès des membres de sa communauté, répandue dans plus de 30 pays sur tous les continents, il a observé que ce sont les plus faibles et les parias de notre société qui nous permettent de nous mieux connaître et de mieux apprivoiser nos peurs.

Comme le mentionne notre cadre théorique, la FA, en accueillant dans sa maison des enfants en difficulté, s'expose au dérangement et libère ainsi un espace à sa propre croissance. En nous aidant à comprendre l'origine de nos peurs, sources de barricades, les enfants démunis et faibles nous apprennent (et c'est l'essentiel de l'apprentissage réalisé par cette expérience) à ériger des ponts entre le monde du pouvoir et celui de la souffrance qui crie au secours. En regardant agir ces gens-là (des ardents qui s'engagent), on peut bien, comme le disait Teilhard de Chardin (1966), plaisanter sur leur compte, « les traiter de naïfs, ou les trouver gênants. » Mais n'oublions pas que « c'est d'eux que s'apprête à sortir la Terre de demain ».

CONCLUSION

Deux rappels primordiaux auxquels nos maîtres nous ont souvent ramenés en cours de route ressurgissent au terme de cette étude : **que cherchions-nous?** et **que nous ont dit les participants?** Il n'est pas superflu d'évoquer ici le but premier de notre recherche et la matière brute qu'ont fournie à notre interprétation les confidences des répondants, avant d'en dégager certaines avenues.

Que cherchions-nous ?

L'objet de notre recherche était de découvrir, pour mieux le comprendre, le savoir que les FA ont acquis en recevant des enfants au sein de leur famille. Cette démarche s'imposait à la suite d'une recension bibliographique révélant que, malgré l'intérêt que l'on porte aux enfants et aux familles en difficulté, la vie des FA reste une terre inconnue. Nous avons donc choisi d'accéder à l'intimité de ces FA avec l'intuition qu'en bons praticiens elles en savent plus qu'on ne pourrait croire.

Une autre constatation qui a suscité cette question de recherche – et qui en fonde la pertinence – fut la suivante : la FA, importante ressource qui prend en charge les trois quarts des enfants placés, est matière à questionnements et à controverses chez les responsables de l'application de la loi sur la protection de la jeunesse. En effet, parmi les décideurs et les chercheurs dans le domaine, certains croient à la compétence des FA dans l'exercice de cette fonction, tandis que d'autres, devant les multiples

problèmes que cause la gestion de cette ressource, pensent qu'une institution offrirait de meilleurs chances de réussite aux enfants placés.

En empruntant une démarche qualitative, nous avons donc entrepris de faire parler les FA sur leur vécu, de recueillir et d'analyser leurs propos afin d'en dégager ce que nous avons appelé : *le savoir caché des FA*, somme de connaissances acquises par l'expérience.

Notre questionnement sur le savoir des FA fut balisé par les œuvres de théoriciens qui se sont intéressés au phénomène du savoir expérientiel. Ces chercheurs (Dewey, 1938, 1963; Rogers, 1968; Finger, 1989 et Schön, 1994) ont insisté sur l'importance du sujet qu'ils considèrent comme étant l'artisan de son propre développement. Leurs études reconnaissent également la contribution de *l'expérience de vie* à la construction du savoir. Plus près de nous, les travaux de Racine (2000) et Dyke (2001) sur le savoir expérientiel nous ont servi de références pour construire un schéma d'entrevue. Porte d'accès au savoir des FA dans son élaboration, cette grille nous a permis de passer par l'histoire de leur vécu : la décision, les difficultés, les satisfactions, les relations, les apprentissages réalisés et les perspectives d'avenir.

Le point de vue de 18 FA interviewées, effectuant un retour sur leur action, représente la matière première de notre étude. Puisqu'à notre connaissance il n'existait encore aucune grille d'analyse conçue pour ce genre de discours, notre travail a dû faire oeuvre de pionnier par la démarche méthodologique qu'il adopte. L'analyse des données qualitatives, inspirée de Comeau (1994), a consisté à donner une forme (catégorie formelle) à ce matériel brut (catégorie substantive) afin d'en dégager un sens susceptible d'interprétation.

Que nous ont dit les répondants ?

Les données recueillies auprès des FA nous fournissent des indications significatives sur différents aspects de leur vie. Voyons ce qui se dégage de leurs propos suivant les six catégories délimitées par notre schéma d'entrevue.

Premièrement, leur décision de devenir FA origine en grande partie (83 %) d'un cheminement vital : d'une part le passé leur a légué un héritage propice à ce genre de choix; d'autre part, leur recherche personnelle d'accomplissement débouche sur des services reliés à l'aide, à l'accompagnement et aux soins prodigués à des enfants.

Deuxièmement, parmi les difficultés qu'ils ont rencontrées, les soucis d'ordre personnel tels que le doute sur leur choix, le sentiment d'incapacité et l'insécurité occupent la première place par rapport aux problèmes d'ordre fonctionnel (organisation du temps, de la tâche et des lieux).

Troisièmement, leurs satisfactions touchent à peu près également deux pôles ou valeurs antinomiques à première vue : l'une, axée sur l'atteinte de résultats, et l'autre, sur le don de soi dans la gratuité. Ces deux tendances se révèlent toutefois complémentaires plutôt que contradictoires.

Quatrièmement, au chapitre des relations, les FA confirment avoir développé des liens favorables avec leur entourage familial et les jeunes accueillis, mais qu'avec les intervenants des Centre jeunesse, il y aurait matière à amélioration. Toutefois il existe un fossé qui sépare les FA dans leurs relations avec les parents naturels et avec les professionnels des autres services (santé, éducation, justice).

Cinquièmement, leurs apprentissages touchent d'abord trois aspects, suivant leur niveau d'intervention auprès des enfants : éducatif (partie dominante), social et

psychothérapeutique. De plus, ces expériences se présentent dans une forme dynamique évoluant du concret vers l'abstrait en passant par différentes étapes : l'acquisition, l'amélioration et la démonstration des connaissances.

Sixièmement, la vision de l'avenir s'avère fort simple pour les FA. Elles l'envisagent dans une attitude de disponibilité qui dépend de deux facteurs : le besoin manifesté à l'égard de leurs services et la santé qui leur permettra de continuer.

Ce que ces données nous suggèrent

Malgré certaines limites (l'échantillonnage restreint et régional, la participation des répondants sur une base volontaire et *l'effet-sujet* attribué au chercheur), l'analyse des données recueillies dessine pour ces FA un portrait en trois dimensions : des individus, des familles et une communauté.

Au premier plan, on retrouve des personnes typiques qui se caractérisent par leur ardeur dans la poursuite d'utopies. C'est-à-dire qu'elles pensent pouvoir, par leur implication, changer la trajectoire de la vie d'un enfant. A la suite de leur engagement, elles ont acquis des compétences dans l'art d'éduquer, de socialiser et de soigner des enfants présentant des besoins spéciaux. Et finalement, elles ont développé une capacité de réflexion sur leur action qui les dispose à en apprendre chaque jour davantage sur les tâches à accomplir.

Au second plan, nous découvrons des familles typiques qui font preuve de talent dans l'art de s'organiser et de composer avec les aléas de la vie. Ces FA démontrent un attachement à certaines valeurs traditionnelles (le place du travail et de l'effort, la vie de famille, la relativité de l'argent, l'usage des biens de consommation, la différence entre les désirs et les besoins des enfants etc...) qui semblent faire défaut dans une société où les structures familiales s'effritent. Dans leur rôle de parents substitués,

elles ont développé une nouvelle manière d'interagir. Elles attribuent aussi une place importante à l'implication des hommes dans le vécu quotidien, dans les tâches et les responsabilités à assumer. Enfin, elles semblent réussir – ou tentent tout au moins d'y parvenir – à concilier la force de l'unité dans la famille avec la richesse de la diversité.

Au troisième plan, ces personnes oeuvrant au sein de familles typiques manquent d'appartenance communautaire significative; cet isolement contribue à augmenter les risques liés à leur développement et du coup à limiter leur croissance. Un tel plafonnement les empêche de formuler des projets d'avenir et les contraint à vivre dans le *statu quo*.

Les retombées de cette étude

L'interprétation que nous tirons de cette récolte de données nous permet d'ouvrir des avenues débouchant sur la pratique, la méthodologie et la recherche.

Sur le plan de la pratique, la connaissance du savoir-faire des FA est indispensable à quiconque doit gérer cette précieuse ressource. Ces données servent à la sélection, à la formation et à l'élaboration d'un plan de carrière pour les FA. D'autre part, ces familles, ayant pris conscience de leurs compétences effectives et de leur aptitude à en acquérir de nouvelles, seront enclines à planifier et structurer leur développement sur le plan individuel, familial et communautaire. Pareille prise de conscience, également nécessaire sur les trois plans, pourrait produire un impact significatif sur le développement structuré de leurs compétences et la reconnaissance de leur rôle dans notre société.

Du point de vue méthodologique, notre démarche de recherche offre un protocole permettant de reprendre le processus auprès d'autres clientèles ou en d'autres régions pour confirmer ou nuancer nos résultats.

Enfin, sur le plan scientifique, notre travail ouvre la voie à de multiples pistes de recherche dans le domaine. Notre désir de pénétrer dans un monde peu exploré jusqu'à maintenant, présentait certains risques. En jetant un dernier coup d'œil sur l'ensemble de notre travail, nous réalisons l'ampleur et la complexité du sujet étudié et par conséquent ses limites. Ce constat nous permet d'émettre quelques recommandations aux chercheurs et praticiens qui désireraient aller plus loin dans la compréhension du vécu des FA.

Pour poursuivre l'élan amorcé par ce travail tout en contournant certains obstacles rencontrés, nous suggérons de diviser l'objet d'étude en parcelles plus définies pour approfondir séparément certains aspects entourant ce phénomène. Par exemple :

- observer séparément différents groupes de FA en fonction de certaines caractéristiques telles que : la composition de la famille, l'âge des parents, le type d'expérience parentale, le niveau de formation... etc;
- observer les effets de l'accueil sur le fonctionnement des membres de la famille;
- observer l'aspect des relations qu'entretiennent les FA avec leur entourage, avec les divers intervenants et professionnels;
- observer les perceptions réciproques qu'ont entre elles, les FA et les familles naturelles.

Finalement, en reconnaissant que notre travail d'exploration a fait ressortir plus particulièrement le savoir-être des FA nous souhaitons que cette dimension soit complétée dans une perspective d'avenir plus dynamique. À cette fin, la formation de groupes de FA désireuses de participer à la mise en commun et à la construction d'un

savoir-devenir devrait être encouragée et soutenue par la recherche-action. Des initiatives menées dans ce sens pourraient s'avérer utiles à l'ensemble de ce milieu et générer de nouvelles avenues en réponse à un besoin de renouvellement de tout l'aspect de la formation offerte aux FA.

Puissent les observations relevées dans cette étude contribuer au rapprochement entre les usagers, les praticiens, les gestionnaires et les scientifiques : tous ces gens de bonne volonté désirent aider les enfants placés et les familles en difficulté à franchir un passage difficile de la vie avec les meilleures chances de réussite.

BIBLIOGRAPHIE

- Alderfer, C. P. et Brown, L. D. (1975). *Learning from changing : organizational diagnosis and development*. Beverly Hills, Ca: Sage.
- Anadon, M. (2001). Avec la collaboration de l'Hostie, M.. *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Ste-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Argyris, C. (1985). *Strategy, change and defensive routines*. Boston : Pitman.
- Argyris, C. et Schön, D. A. (1999). *Théorie et pratique professionnelle : comment en accroître l'efficacité*. (Trad. et adapt. J. Heynemand et D. Gagnon). Outremont, (Qué.): Éditions Logiques.
- Atkinson, J. (2001). *Developing teams through project-based learning*. Aldershot, Hampshire, Angleterre; Burlington, Verm.: Gower.
- Bagirishya, H. et Gilbert, S. (2002). *Les familles d'accueil Québécoises : travailleurs autonomes ou familles de substitution?* Québec: Étudiantes au département de Sociologie de l'Université Laval, D. Delâge, (dir.).
- Barbier, J. M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barkatoolah, A. (1989). L'apprentissage expérientiel : une approche transversale. *Éducation permanente*, no 100/101, 47-55.
- Beaudin, A., Gauthier, C., Fluet, C. et Doucette, P-A. (2004). *Guide du stage III : Enseignement des spécialités*. Québec : Université Laval.
- Beaudoin, S. et Carrier G. avec la collaboration de Camiré, L. (1993). *Les déplacements d'enfants dans le réseau des ressources d'accueil*. Publication Centre de recherche sur les services communautaires. Université Laval.

- Beaudoin, S., Drapeau, S. et Marcotte, R. (2001). *Que peut-on faire pour les adolescents placés et abandonnés? Rapport synthèse : Élaboration, Expérimentation et Évaluation d'un processus clinique auprès d'adolescents en situation d'abandon*. Québec : Centre jeunesse de Québec, Institut universitaire.
- Bédard, J. (2000). La subsidiarité et la fonction supplétive auprès des familles pauvres. Actes du colloque de recherche *Les ressources d'accueil pour jeunes en difficulté : Enjeux et perspectives*, Ste-Foy, 28 avril 2000.
- Bernard, H., Cyr, J.-M. et Fontaine, F. (1981). *L'apprentissage expérientiel*. Montréal: Service pédagogique, Université de Montréal.
- Biarnès, J. (1999). *Approche anthropologique et ethnopsychanalytique de la parentalité*. Actes des journées d'étude. Association nationale des placements familiaux. Texte de conférence *In Placements familial et évolutions sociétales : Parentalité, filiations et représentations sociales* (p. 15-28). Édition l'Harmattan.
- Boily, P. (2001). *Revue Nouvelles CSQ*, nov-déc.
- Bouchard, J.-M., Pelchat, D. et Boudreault, P. (1996). Les relations parents et intervenants : perspectives théoriques . *Apprentissage et Socialisation*. Vol. 17, No 1 et 2, p. 21-49.
- Bouchard, J.-M. (1999). Famille et savoir à partager : des intentions à l'action. *Apprentissage et Socialisation*. Vol. 19, No 2, p. 47-58.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chalon, S. (1988). *L'enfance brisée*. Pré aux Clercs: Éd. Pierre Belfond.
- Chauvière, M. et Fablet, D. (2001). L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile. *Revue française de Pédagogie*, 134, 71-85.
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (1996). *20 formules pédagogiques*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Chicoine, J. F., Germain, P. et Lemieux, J. (2003). *L'enfant adopté dans le monde (en quinze chapitres et demi)*. Montréal : Éd. de l'Hôpital Sainte-Justine.

- Cirillo, S. (2000). *Familles en crise et placement familial. Guide pour les intervenants* (Trad. L. Cabanel et P. Besnier). Édition ESF.
- Comeau, Y. (1994). *L'analyse des données qualitatives*. Montréal : Université du Québec. Centre de recherche sur les innovations dans l'économie sociale, les entreprises et les syndicats (CRISES).
- Cyrułnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Cyrułnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*. Paris, Éditions Odile Jacob.
- Cyrułnik, B. et Morin E. (2000). *Dialogue sur la nature humaine*. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.
- David, M. (1989). Le placement familial : de la pratique à la théorie. Paris : ESF.
- Deslauriers, J.-P. (1985). La recherche qualitative : résurgences et convergences. Chicoutimi : GRIR/UQAC.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Desgagné, S. (1995). Un mentorat en début de profession : la reconstruction d'un savoir d'expérience. *Cahier de la recherche en éducation*. 1, 89-121.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Regnery.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Dyke, N. (2001). *Devenir parent. Étude d'entretiens avec 34 nouveaux parents*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- Finger, M. (1989). Apprentissage expérientiel ou formation par les expériences de vie ? La contribution allemande au débat sur la formation expérientielle. *Éducation permanente*, no 100/101, 39-46.
- Fourez, G., Englebert-Lecomte, V. et Mathy, P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs : Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Paris: Éd. De Boeck.
- Gagné, R-M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage : application à l'enseignement*. Traduction de *Essentials of Learning for Instruction*. Montréal : HRW.

- Gauthier, B. et coll. (2000). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*. Ste-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gerard, F.-M. (2000). Savoir, oui, mais encore! *Forum - pédagogie*, mai 2000, 29-35.
- Gendlin, E.T. (1975). *Une théorie du changement de la personnalité*. Montréal : Les Éd. du Centre Interdisciplinaire de Montréal Inc.
- Germain, J.-G. et collaborateurs. (1994). *Un enfant entre deux familles*. Edition science et culture.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation *In* Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires, *La recherche qualitative Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 341-364). Boucherville: Éd. Gaétan Morin.
- Glaser, B.G. et Strauss, A.L. (1970). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Co.
- Gro H. (2002). *Revue Québec Science*, juin 2002.
- Groupe de travail sur la politique de placement en famille d'accueil (2000). Sous la direction de Richard Cloutier. *Familles d'accueil et intervention jeunesse : analyse de la politique de placement en ressource de type familial*. Québec : Production Centre jeunesse de Québec. Institut universitaire sur les jeunes en difficulté.
- Guitouni, M., avec la collaboration de Brissette, Y. (2000). *Au cœur de l'identité : l'intelligence émotionnelle*. Les Éditions Carte blanche.
- Harkness, S., Super, C. M. et Keefer, C. H. (1992). *Learning to be an American parent: how cultural models gain directive force*. In Roy G. D'Andrade et C. Strauss. *Human motive and cultural models*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Jacob, M. et Laberge, D. (2001). L'évaluation des signalements à la Direction de la protection de la jeunesse : étude des facteurs qui influencent les décisions prises par les intervenants. *Criminologie*, 34(1), 123-155.
- JEFET. Groupe de recherche. <http://www.ulaval.ca/jefet/>

- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. et collaborateurs (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : CRP.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. et Masia, B. B. (1976). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Tome 2, *Domaine affectif* (Trad. M. Lavallée). Sainte-Foy, (Qué.) : Les presses de l'Université du Québec.
- Kufeldt, K., Vachon, J., Simard, M. et collaborateurs. (2000). *Looking after children in Canada : Final report*. Muriel McQueen Fergusson Family Violence Research Centre.
- Lafrance, J., avec la collaboration de Guénette, P. (2003). *Virer le monde à l'envers : Partis pris pour les jeunes*. Ottawa: Novalis.
- Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire*. Paris: Desclée de Brewer.
- Landry, F. (1989). La formation expérientielle : origines, définitions et tendances . *Éducation Permanente*, No 100/101, p. 13-21.
- Lavigne, M. (1996). L'oeil de l'observateur: trois investigations. *Recherche et formation*, 21, 105-122.
- Lemay, M. (2000). La famille d'accueil au quotidien. *Inform'accueil*, 19(1).
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social sciences*. New York: Harper and Row.
- Manen Van, M. (1990). *Researching lived experience*. London(Ont.): The Althouse Press.
- Martin, P. et Ariola-Socol, M. (1992). Analyse du vécu exprimé par des femmes qui prennent soin de leurs parents âgés. *Revue des sciences de l'éducation*, 18(3), 429-444.
- Maslow, A. H. (1972). *Vers un psychologie de l'être*. (Trad. Mesrie-Hadesque). Paris : Fayard.
- Mayer, R., Ouellet, F., St-Jacques, M.-C., Turcotte, D. et collaborateurs. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal: Éd. Gaëtan Morin.

- Meignant, A. (2002). Le savoir et l'entreprise : un nouveau paradigme. In M. Garant et P. Scieur, *Organisation et système de formation*, (p. 95-106). Bruxelles: Éd. De Boeck Université.
- Mérini, C. (1995). Entre savoir scolaire et pratiques sociales : Le partenariat à l'école. *Spirale : Revue de Recherches en Éducation*, 16, 169-184.
- Méthot, M. (2003). *Le développement local au risque de l'utopie : vers une interprétation des enjeux en développement local au 21^e siècle*. Thèse de doctorat, UQAR.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morin, A. (2003). Journal « Le Soleil ». Québec: 2 déc. 2003.
- Nault, T. (1994). *L'enseignant et la gestion de classe : Comment se donner la liberté d'enseigner*. Montréal : Les Éditions Logiques inc.
- Normand-Guérrette, D. (2002). Démarche d'intervention préventive expérimentée par des parents d'enfants de maternelle travaillant en partenariat avec les enseignantes. *Actes du 6^e symposium québécois de recherche sur la famille* (p. 261-275). Sainte-Foy (Qué.): Presses de L'Université du Québec,.
- Parent, P.-P. (2003). « Peut-on éduquer un sujet éthique? » Communication au congrès de l'ACFAS , UQAR, mai, 2003.
- Paquin, M. (2003). *Me feriez-vous une place? Les enfants en famille d'accueil : mieux les comprendre pour mieux les accueillir*. Montréal: Éd. de l'Hôpital Sainte- Justine.
- Pauzé, R., Béchar, S. et Toupin, J. (1993). Facteurs de risque associés au placement d'enfants en milieu substitut : recension d'écrits. *Revue Apprentissage et socialisation*, 16 (3), 199-252.
- Pauzé, R. et Poulin M.-C. (1994). Description du fonctionnement d'une équipe oeuvrant auprès de familles d'accueil de réadaptation. *Cahier de la recherche en éducation*. 1, 133-156.
- Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Peck, S. (1987). *Le chemin le moins fréquenté : Apprendre à vivre avec la vie* (Trad. L. Minard). Paris : Robert Lafond.

- Pineau, G. (1989). La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation. *Éducation Permanente*, No 100/101, p. 23-30.
- Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires. (1997). *La recherche qualitative Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Éd. Gaétan Morin.
- Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Montréal : Éditions de l'École polytechnique de Montréal.
- Québec. (2002). Ministère de la Santé et des Services sociaux. *Techniques d'accueil*. Programme élaboré par un consortium provincial regroupant 16 collèges en collaboration avec le ministère. JNC.0M. N/réf. X2 520 062.
- Québec. (2003). Ministère de la Santé et des Services sociaux. *La pratique professionnelle et la ressource de type familial : Guide d'orientation*. Québec: Éd. La direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Racine, G. (2000). *La production de savoirs d'expérience chez les intervenants sociaux*. Paris : L'Harmattan inc.
- Ralston Saul, J. (2003). *Vers l'équilibre*. Traduit de l'anglais par Jean-Luc Fidel. Paris : Payot.
- Rhéaume, J. (2002). Réflexivité et transformation des pratiques : l'enjeu d'une épistémologie pluraliste. Conférence présentée au congrès de L'ACFAS à l'Université Laval, le 13 mai 2002.
- Roberge, P. (1996). *Le placement des mineurs au Québec : Quelques éléments d'information*. Québec: Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Rogers, C. R. (1968). *Le développement de la personne* (Trad. E.L. Herbert). Paris: Dunod.
- Rousseau, N. et Boutet, M. (2003). *La pratique de l'enseignement : outils pour la construction d'une théorie personnelle de l'action pédagogique*. Montréal: Éd. Guérin.

- Royer, É., Desbiens, N., Morand, C., Moisan, S. et Bitauddau, I. (2000). Fonctionnement familial et compétence sociale des élèves en difficulté de comportement à l'école secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI, 219-236.
- Sans, P. (1991). *Soins et placement en famille d'accueil*. Presses universitaires de Nancy.
- Sans, P. (1994). *Savoir profane au sein des familles d'accueil*. <http://psydoc-fr.broca.inserm.fr/bibliothq/sallelec/textselect/Placfamil1.html>
- Schein, E. H. (1999). *The corporate culture survival guide: sense and nonsense about culture change*. San Francisco, Ca : Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Trad. J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Schön, D. A. (1996). *Le tournant réflexif: Pratiques éducatives et études de cas* (Trad. J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : Les Éditions logiques.
- Schutz, D. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Shaffer, B. (1988). *L'enfant dans le mur*. Prod. Rina Fraticelli et al. ONF. Vidéocassette VHS, 59 min, son, couleur.
- Simard, M., Vachon J. et Bérubé S. (1998). *Les familles d'accueil pour jeunes en difficulté au Québec : Étude comparative des familles spécifiques et non spécifiques*. Québec : Centre de recherche sur les services communautaires.
- Simard, M. (2000) Synthèse des enjeux et des perspectives pour les ressources d'accueil. Actes du colloque de recherche *Les ressources d'accueil pour jeunes en difficulté : Enjeux et perspectives*. Ste-Foy, 28 avril 2000.
- Simard, M., Vachon J. et Tard, C. (1991). *La réinsertion familiale de l'enfant placé. Analyse de la perception des parents*. Centre de recherche sur les services communautaires et École de service social, Université Laval.
- Sorel, L., Le Boucher, C. R., Bouchard, J.-M. et Kalubi, J. C. (2000). Évaluation des (in)capacités de l'enfant à besoins spéciaux. In J.-P. Pourtois et H. Desmet, *Le parent éducateur* (p.209-241). Paris: Presses Universitaires de France.

- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal: Les presses de l'Université de Montréal.
- St-Germain, C. (2003). Tenir compte de la dimension affective: Une question de valeurs. *Virage*, 5(3), 19-20.
- Steinhauer, D. P. (1996). *Le moindre mal. La question du placement de l'enfant* (Trad. D. Marchand). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les éditions Logiques.
- Teilhard de Chardin, P. (1966). *Sur le bonheur*. Éditions du Seuil.
- Tomlinson, P.S. et Irwin, B. (1993). Qualitative study of women's reports of family adaptation pattern four years following transition to parenthood. *Issue in Mental Health Nursing*, 14, 119-138.
- Trocmé, N. M. et Wolfe, D. (2001). *Maltraitance des enfants au Canada : étude canadienne sur l'incidence des signalements de cas de violence et de négligence envers les enfants*. Ottawa: Santé Canada.
- Tousignant, M. (1999). De l'adversité à la résilience : la part du milieu, la part de l'enfant. *La revue Prisme*, 29, 122-135.
- Vachon, J., Simard, M. et Picard, D. (1995). *Les décisions de placement d'enfants : Une recension d'écrits*. Québec : Centre de recherche sur les services communautaires, Université Laval.
- Vanier, J. (2003). *Finding peace*. Toronto: House of Anansi Press Inc.
- Vitaro, F. et Gagnon, C. (Sous la direction de) (2001). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, Tome I, *Les problèmes internalisés* et Tome II, *Les problèmes externalisés*. Sainte-Foy (Qué.): Presses de l'Université du Québec.
- Wolock, I. et Horowitz, B. (1984). *L'enfance maltraitée, en tant que problème social : La négligence de la négligence*. (Trad. et reproduit avec la permission de l'American Journal of Orthopsychiatry. Version révisée d'un article soumis au Journal en février 1984.)



**Les Centres jeunesse
Chaudière-Appalaches**

Siège social

100, Mgr Ignace-Bourget, bureau 300

Lévis (Québec) G6V 2Y9

Téléphone: (418) 837-9331; Télécopieur: (418) 835-6166

Lévis le 9 décembre 2002

Madame, Monsieur,

Objet : recherche sur les familles d'accueil

Madame, Monsieur,

Nous avons reçu une demande d'un étudiant universitaire qui est lui-même famille d'accueil et qui désire entrer en contact avec une quinzaine de familles d'accueil du Littoral dans le cadre d'une recherche supervisée portant sur le savoir des familles d'accueil acquis par l'expérience.

Dans son devis préliminaire de recherche, l'étudiant évoque notamment la place importante et le rôle majeur occupés par les familles d'accueil dans la vie d'enfants en besoin de protection ou de réadaptation et il s'intéresse au savoir expérientiel que les familles d'accueil développent à travers leur expérience d'accueil. En questionnant le vécu de certaines d'entre elles, il tentera de dégager ce qu'elles ont appris et comment elles l'ont appris. Son étude donnera donc la parole aux familles d'accueil pour qu'elles expriment dans leurs mots ce qu'elles vivent, dans la simplicité de leur quotidien familial, en s'occupant d'enfants privés temporairement de leur famille naturelle.

Le chercheur désire établir un échantillon d'une quinzaine de familles d'accueil et cet échantillon sera constitué à partir des familles d'accueil du Littoral désireuses de collaborer à la recherche et acceptant que leur nom apparaisse sur une liste en vue de sélectionner l'échantillon. Les familles qui seront choisies au hasard à partir de cette liste auraient une rencontre d'environ deux heures avec le chercheur afin de répondre à ses questions et d'échanger avec lui sur les thèmes de son étude. Cette rencontre se tiendrait après la période des Fêtes.

Nous vous demandons donc de compléter le formulaire d'autorisation ci-joint (en cochant les cases OUI ou NON et en le signant aux deux endroits prévus) et de nous le retourner assez rapidement dans l'enveloppe incluse.

Merci de votre collaboration et de votre attention pour la présente.

Michel K Laflamme

Michel K Laflamme

Coordonnateur de l'évaluation et de la recherche

Direction du soutien au personnel et de la qualité des services

Centre de réadaptation, 200, Mgr Bourget, Lévis (Qc) G6V 2Y9 Tél.: (418) 835-3444; Télécopieur: (418) 835-0956

Bureau de Lévis, 100, Mgr Bourget, bur. 300, Lévis (Qc) G6V 2Y9 Tél.: (418) 837-9331; Télécopieur: (418) 837-6043

Bureau de Montmagny, 117, ave Collin, Montmagny (Qc) G5V 2S7 Tél.: (418) 248-3934; Télécopieur: (418) 248-1312

Bureau de St-Romuald, 1120 boul. de la Rive-Sud, bureau 150, St-Romuald G6W 5M6 Tél.: (418) 839-6888; Télécopieur: (418) 839-7990

Bureau de St-Joseph, 851 Ste-Thérèse, St-Joseph (Qc) G0S 2V0 Tél.: (418) 397-5781; Télécopieur: (418) 397-4218

Bureau de St-Georges, 12 521, 25e Avenue, St-Georges-Est (Qc) G5Y 5N6 Tél.: (418) 228-5516; Télécopieur: (418) 227-6512

Bureau de Thetford-Mines, 17, rue Notre-Dame Sud, Thetford-Mines (Qc) G6G 1J1 Tél.: (418) 338-0161; Télécopieur: (418) 335-3032

Autorisation relative à une recherche

Je, soussigné(e) _____, agissant comme famille d'accueil pour le compte des Centres jeunesse Chaudière-Appalaches, accepte que mon nom apparaisse sur une liste de familles d'accueil qui serait remise au chercheur Hermel Hébert en vue de constituer l'échantillon de familles d'accueil à rencontrer dans le cadre de sa recherche sur le savoir expérientiel des familles d'accueil.

OUI _____ NON _____

Signé à _____ - le ____/____/____

X

(Signature)

De plus, si mon nom est choisi au hasard pour faire partie de l'échantillon, j'accepte de participer à cette recherche en rencontrant le chercheur dans le cadre d'une entrevue dont les données seront conservées de façon anonyme sans permettre de m'identifier dans le rapport qui sera rédigé à la fin de la démarche de recherche.

OUI _____ NON _____

Signé à _____ le ____/____/____

X

(Signature)

SVP, retourner à Michel K Laflamme, Centres jeunesse Chaudière-Appalaches, dans l'enveloppe ci-jointe

Formulaire de consentement

Entente quant à la participation à une recherche sur les FAMILLES D'ACCUEIL

Titre du projet de recherche : **Le savoir caché des familles d'accueil**

Je soussigné(e) _____ et _____ consens librement à participer à la recherche sur les familles d'accueil.

La nature et les procédés de la recherche se définissent comme suit :

1. La recherche a pour but d'étudier le savoir acquis par l'expérience d'accueil d'enfants.
2. L'étude prend la forme d'une entrevue d'environ 60 minutes.
3. L'entrevue aborde principalement les éléments suivants :
 - Quelles connaissances avait la famille d'accueil avant de débiter l'expérience d'accueil?
 - Qu'est-ce que la famille a appris avec le temps?
4. La participation à cette recherche fournira une occasion de réfléchir, de façon individuelle et avec discrétion, sur les changements que cette expérience nous fait vivre.
5. Je comprends que je suis libre de me retirer de cette recherche en tout temps, sans avoir à fournir de raison et sans subir de préjudice quelconque.
6. Il n'y a aucun risque lié à la participation à la recherche.
7. En ce qui concerne l'anonymat des participant(es) et le caractère confidentiel des renseignements fournis, les mesures suivantes sont prévues :
 - l'entrevue fera l'objet d'un enregistrement sonore. La cassette sera gardée en lieu sûr jusqu'au dépôt du mémoire (décembre 2003) et elle sera complètement détruite ensuite.
 - les noms des participant(es) ne paraîtront sur aucun document;
 - un code sera utilisé sur les divers documents de la recherche. Seule la personne qui fait l'entrevue connaîtra le nom des personnes interviewées ;
 - lors des analyses, seul un code apparaîtra sur les divers documents;
 - en aucun cas, les résultats individuels des participant(es) ne seront communiqués à qui que ce soit.
8. Cette recherche est réalisée dans le cadre d'un mémoire de niveau Maîtrise en éducation avec concentration en intervention et est faite sous la direction du professeur M. Abdellah Marzouk Ph.D, de l'Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis. Toute plainte ou critique peut lui être adressée au (418- 833-8800 ext 245) Courriel : abdellah_marzouk@uqar.qc.ca
9. À ce moment-ci, il est impossible d'indiquer si les résultats de cette recherche feront l'objet d'une publication.

Lu et signé le _____ à _____

Signature du répondant

Signature de l'interviewer

Description de la famille d'accueil

No	Nom	Date	Heure

Statut :

Couple	
Monoparental	

 Type :

--

Groupe d'âge : _____

Enfants naturels : Nombre : _____ Âge : de _____ à _____ ans.

Enfants accueillis présentement :

	0 à 5 ans	6 à 11 ans	12 à 18 ans	Total
Garçons				
Filles				
Total				

Expérience d'accueil : No. d'années

--

Statut actuel :

FA	
FAR	
DÉPAN	

Commentaires :

Guide d'entrevue.

1. Pouvez-vous décrire comment vous est venu l'idée de devenir famille d'accueil?
 - 1.1. Quelle idée vous faisiez-vous de ce rôle?
 - 1.2. Quels objectifs (ou intentions) poursuiviez-vous à travers ce projet?
2. Quel fut l'élément déclencheur dans la décision de devenir famille d'accueil?
 - 2.1. Pouvez-vous décrire les sensations que vous avez vécues en prenant cette décision?
3. Comment cela s'est-il passé dans les premiers temps de votre expérience?
 - 3.1. Pouvez-vous décrire des situations agréables? (Comment... ce qui s'est passé)
 - 3.2. Quels souvenirs en gardez-vous?

Qu'est-ce que cela apportait à l'ensemble de votre vie familiale et sociale?
 - 3.3. Pouvez-vous décrire des situations difficiles?

Comment arriviez-vous à passer à travers?

Quelles répercussions avaient ces situations sur votre vie familiale et sociale?
4. Comment étiez-vous perçus par votre entourage (famille, voisins, travail...) dans cette nouvelle aventure?
5. Comment cela se passe-t-il maintenant, après ces années d'expérience?
 - 5.1. Pouvez-vous décrire des situations agréables dans votre quotidien d'aujourd'hui?

Pouvez-vous décrire ce que vous en retirez?

Pouvez-vous décrire les réactions de votre entourage face à ces événements agréables?
 - 5.2. Pouvez-vous décrire des situations difficiles dans votre quotidien d'aujourd'hui?

Comment arrivez-vous à passer au travers ces situations?

Comment réagit votre entourage (famille, voisin, travail...) face à ces situations?

Quelles sont vos sources d'inspiration dans ces situations?

Pouvez-vous décrire les habiletés, les qualités ou les relations que vous avez développées et qui vous sont particulièrement précieuses dans ces moments difficiles?

6. Pouvez-vous tirer des conclusions face à votre expérience de famille d'accueil?
 - 6.1. Qu'est-ce que vous en reprenez de positif?... de négatif?
 - 6.2. Qu'est-ce que cette expérience vous a appris sur vous-même? et sur les autres? par rapport à votre rôle de parents... et autres rôles sociaux...?
 - 6.3. Quels conseils adresseriez-vous à des familles qui décident de joindre les rangs des familles d'accueil aujourd'hui?
7. Et l'avenir?
 - 7.1. Souhaitez-vous mettre fin à votre expérience ou désirez-vous poursuivre ?
 - 7.2. Pouvez-vous expliquer ce qui vous motive à le faire?

CODES D'ENTREVUES

1. Point de départ
 - 1.1. Origine (d'où vient l'idée?)
 - 1.2. Les personnes (qui étions-nous ?)
 - 1.3. L'organisation (le couple, les rôles...)
 - 1.4. La décision (élément déclencheur...la curiosité, le projet, le rêve...)
2. Les difficultés
 - 2.1. Organisationnelles (fonctionnement, exigences physiques : lieux, temps...)
 - 2.2. Morales (doutes, peurs, déceptions....)
 - 2.3. Les sacrifices qu'on s'impose (à la famille et aux enfants)
3. Les satisfactions
 - 3.1. L'accomplissement personnel
 - 3.2. Les joies de la famille
 - 3.3. Les réussites des enfants
 - 3.4. Le gratuit
4. Les relations humaines
 - 4.1. Les jeunes qu'on accueille
 - 4.2. Les parents naturels
 - 4.3. Les intervenants des c.j.
 - 4.4. Les autres professionnels : santé, éducation, justice....
 - 4.5. L'entourage : voisins, familles, amis...
5. Les apprentissages
 - 5.1. Sur nous
 - 5.2. Sur les jeunes et les autres...
 - 5.3. Les leçons de la vie... l'expérience
 - 5.4. Les réflexions... retour sur l'action
 - 5.5. La compréhension
 - 5.6. Les théories qu'on développe (généralisation)
6. Les conclusions
 - 6.1. Personnelles
 - 6.2. Générales

Le 5 avril 2004

Lettre aux 18 familles d'accueil qui ont participé à ma recherche intitulée
LE SAVOIR CACHÉ DES FAMILLES D'ACCUEIL

Madame, Monsieur,

Entre le 9 janvier et le 1^{er} avril 2003, vous m'avez ouvert votre porte en acceptant de répondre à ma demande de participer à cette recherche. Partout, je fus accueilli avec amabilité et générosité emportant avec moi un témoignage d'une grande richesse.

Depuis un an, vous avez été mes compagnons et compagnes de tous les jours. Pendant tout ce temps, je me suis appliqué à analyser vos propos pour en dégager le sens qu'il portait. Je peux vous dire en primeur, puisque personne n'a encore pris connaissance de ces résultats¹, que vos propos font honneur aux familles d'accueil.

Au terme de cette période de travail, passée en votre compagnie, je viens vous exprimer ma gratitude et mon admiration pour votre assistance. Sans votre collaboration, mon projet de recherche n'aurait pas vu le jour. **Je vous en remercie sincèrement.**

Pour vous exprimer ma reconnaissance j'emprunte les paroles de Jacques Salomé...

Pour chacun d'entre nous, à différents moments de notre existence, il y a un espace ouvert... un instant de réconciliation... Il s'agit de périodes fertiles, ouvertes sur l'abandon... qui vont dynamiser et illuminer un peu plus notre histoire.

Il peut s'agir d'un lieu, d'une personne, d'un seul regard, d'une rencontre... qui soudain a réveillé la ferveur de la vie, qui nous a fait sentir au détour d'un matin un nouveau parfum de liberté, qui nous a donné l'envie d'être meilleur, qui nous a permis de croire à l'amitié, à l'amour, à la bonté. Et qui nous a offert ainsi un peu plus de confiance en nos possibles.

En ouvrant votre foyer à des enfants qui en ont grandement besoin, vous êtes de ces phares qui donnent confiance en la vie. Je vous souhaite le succès dans votre entreprise et la joie réservée aux ardents.

Merci beaucoup ! Votre collègue, famille d'accueil.

Hermel Hébert

¹ J'avais parlé d'une rencontre possible dans le but de partager les résultats de cette recherche avec vous... J'ai dû abandonner cette idée afin de conserver votre anonymat. Des séances d'information seront données ultérieurement. Vous en serez avisés par les organismes concernés.